Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro ISN : 9325
Centre d'intérêt : 500

Association québécoise de pédagogie collégiale. Colloque annuel (10e : 1990 : Québec, Québec)

Développer ses compétences : actes / du 10e colloque annuel, tenu à Québec les 30, 31 mai et 1er juin 1990 ; Association québécoise de pédagogie collégiale. -- [Montréal] : L'Association ; [Québec] : Ministère de l'enseignement supérieur et de la science, [1990?]
656 p. : en pag. multiple ; 28 cm

Titre de la couv. : En tête du titre : 15e anniversaire de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Comprend des bibliogr

Vedette(s)-secondaire(s) : Québec (Province). Ministère de l'enseignement supérieur et de la science

Descripteur(s) : Compétence de l'administrateur * Compétence de l'enseignant * Compétence de l'étudiant * Formation de base * Enseignement collégial * Collégial (Ordre d'enseignement)

Les actes de ce colloque abordent divers aspects du thème de la compétence. En premier lieu, six textes mettent en relation la compétence et les programmes d'études au collégial. Puis on aborde l'aspect gestion de la compétence : la gestion des programmes d'études susceptibles de favoriser le développement de la compétence, la compétence du coordonnateur de département ou de programme et les compétences des professeurs et leur sécurité d'emploi. Ensuite, les sous-thèmes de formation fondamentale, de formation en entreprise, de formation continue et de formation professionnelle sont développés. Finalement, on discute des compétences développées à partir de l'apprentissage des étudiants et on s'interroge sur le développement des compétences en recherche

Type de document :

CENTRE DE DOCUMENTATION COLLÉGIALE
1111, rue Lapierre
LASALLE (Québec)
H8N 2J4

Actes du 10e colloque annuel
de l'Association québécoise
de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec
30, 31 mai et 1er juin 1990

9325

TABLE DES MATIÈRES

- **Ouverture**
  - **Première conférence d'ouverture**
    « Ce qu'un chef d'entreprise attend de la relève en termes de compétence. »
    Jacques GIRARD
  - **Deuxième conférence d'ouverture**
    « Ce qu'un universitaire attend de la relève en termes de compétence. »
    Jean-Claude MÉTHOT

1. **Programmes d'études**

1.1 **À quelle compétence devrait-on préparer ceux et celles qui se dirigent vers les études universitaires?**
Claude CORBO

1.2 **L'idée de compétence: concepts et applications dans le cadre des programmes éducatifs.** (non disponible)
Jean DUSSAULT

1.3 **Implantation au Collège de Lévis d'un programme de développement d'habiletés fondamentales s'inspirant du modèle du Collège Alverno.**
Jacqueline DUBÉ et Robert BOUDREAU

1.4 **Comment identifier les habiletés à partir d'observations sur vidéo.**
Francine LAUZON

1.5 **Les répertoires des profils de formation professionnelle.**
André BLANCHET

1.6 **Des formations techniques centrées sur des compétences: écueils et promesses.**
Yvon MORIN et Arthur MARSOLAIS

2. **Gestion**

2.1 **Comment gérer les programmes d'études afin de favoriser le développement de la compétence.**
Pierre LEDUC et Roch TREMBLAY

2.2 **Le rôle, les tâches et la compétence du coordonnateur de département ou de programme.**
Yvan PLANTE, Céline THERRIEN et Claude GAUTHIER

2.3 **Les compétences et la sécurité d'emploi.**
Loyola LEROUX

3. Formation fondamentale

3.1 **Quelles sont les compétences à enseigner pour vivre en société?** (non disponible)
Jean-Guy GAULIN

3.2 **Un programme articulé de formation fondamentale: le baccalauréat international (D.E.C.-B.I.)**
Jacques RICHARD, Louise GÉRIN-DUFFY et Richard GUAY

3.3 **Savoir enseigner, savoir éduquer.**
Gérard POTVIN

3.4 **La compétence morale: vague des années 90 ou dimension essentielle de la formation fondamentale?**
Cécile LAMBERT

3.5 **Du secondaire au collégial : nouvelles compétences à développer ou mêmes compétences à faire évoluer.**
Arlette NIEDOBA

3.6 **Comment procéder pour développer les compétences du personnel des collèges en matière de formation fondamentale?**
Louis CÔTÉ et Cécile D'AMOUR

3.7 **Comment intégrer, dans un programme donné, l'encadrement méthodologique et l'aide à l'apprentissage.** (non disponible)
Pierre DESHAIES

3.8 **La compétence langagière: une responsabilité à partager.**
Colette BUGUET-MELANÇON, Claude NOËL et André G. TURCOTTE

3.9 **Aider à l'accomplissement de la vie dans la vieillesse par l'éducation**
Marie-José FLEURY et Jean-François CARDINAL

4. Enseignement et formation

4.1 **Comment développe-t-on la compétence dans les Centres spécialisés de formation des grandes entreprises ?**

«Rôle de la formation en entreprise et attentes pour faire le pont avec le milieu de l'éducation.»
Mario ARSENAULT et P. Michel GAGNÉ

4.2 **Comment développe-t-on la compétence dans les Centres spécialisés de formation des grandes entreprises ?**
Nicole BÉIQUE-VETLAND et Josef PEROUTKA

4.3 **L'Unité d'Éducation Continue, un outil de qualité en formation continue.**
Diane GOUSSE

4.4 **Le stage comme élément intégrateur dans le développement de la compétence professionnelle.**
Nicole FORTIN

4.5 **Comment, dans le plan de cours, préciser les objectifs pour favoriser la compétence?**
France FONTAINE

4.6 **Quelles sont les caractéristiques d'un enseignant compétent?** (non disponible)
Jean-Paul MICHAUD et Claude GAGNON

4.7 **L'enseignement, une profession: statut, éthique et rôle social.**
Laurence JUNEAU

4.8 **Deux modèles de formation centrés sur les compétences: le système d'apprentissage anglo-écossais et celui du Collège Holland de l'Île du Prince-Édouard.**
Gilles TREMBLAY et Robert ISABELLE

4.9 **Le praticien scientifique**
Guy BOURQUE

5. Apprentissage

5.1 **L'enseignement d'une compétence par le «Mastery Learning».**
Paul COMTE et Gérald MICHAUD

5.2 **Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?**
Michel SAINT-ONGE

5.3 **Comment aider les étudiants à se sentir compétents aux évaluations et aux examens? (Learning to learn)**
Louise LANGEVIN

5.4 **Développement des attitudes... développer des indices de compétence.**
Louise-Marie LESSARD

5.5 **Compétence et intégration des apprentissages.**
Françoise LANGLOIS

5.6 **La contribution de l'écriture au développement des compétences**
Louise MÉNARD

5.7 **Compétence et évaluation de l'apprentissage.** (non disponible)
Jacques PLANTE

5.8 **La schématisation de concepts: un outil de développement de la pensée.**
Jacques BRETON

5.9 **Connaître les événements stressants de la vie des cégépiens afin de mieux intervenir pédagogiquement.**
Luc CHIASSON

5.10 **Intelligence efficace de l'apprenant: comment en équilibrer les composantes...**
Achille JOYAL

5.11 **Atelier d'expérimentation: créer en structurant sa pensée.**
(non disponible)
Margot KASZAP

5.12 **Développement de la pensée et de l'action responsable dans une perspective d'acquisition de compétences au collégial**
Jan PALKIEWICZ

5.13 **Une théorie de paragraphe.**
Jacques PELLETIER

6. Recherche

6.1 **Le développement des compétences en recherche.**
Jacqueline T. GIARD et Robert DUCHARME

6.2 **Les priorités de développement de l'enseignement collégial** (non disponible)
Solange DUCHARME

• Clôture

- **Conférence de clôture**
  «Enseignement collégial et compétences minimales»
  Viviane de LANDSHEERE

Ouverture

Ouverture

COLLOQUE 10e ANNIVERSAIRE DE

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

Première conférence d'ouverture

« Ce qu'un chef d'entreprise attend de la relève en termes de compétence. »

prononcée par

Monsieur Jacques GIRARD,
vice-président des quotidiens francophones du Groupe Québécor
et éditeur du Journal de Montréal.

CE QU'UN CHEF D'ENTREPRISE ATTEND DE LA RELÈVE EN TERMES DE COMPÉTENCE

Je suis très heureux que les organisateurs de ce colloque qui marque le dixième anniversaire de l'Association Québécoise de Pédagogie collégiale m'aient invité à prononcer une conférence dont le titre, vous l'admettrez, est large à souhait. Je jouis ainsi d'une très large marge de manoeuvre ce qui n'est pas fait pour me déplaire.

Il est évidemment d'usage de remercier ceux qui vous invitent à prononcer une conférence. Dans le cas présent, je vous prie de croire qu'il y a bien davantage que les bonnes manières. On ne passe pas autant d'années que je l'ai fait dans le secteur de l'éducation sans y rester profondément attaché et sans y revenir avec un plaisir certain. Le réseau collégial m'a aussi toujours particulièrement intéressé et ce, pour au moins quelques bonnes raisons. C'est un réseau qui, dans sa forme actuelle, est jeune et représente une expérience nouvelle chez nous, à la fois pleine de promesses et d'embûches. C'est un réseau qui a été créé au moment où notre société connaissait de profondes mutations. C'est un réseau qui a été et continue d'être attaqué. Certaines des attaques sont justifiées, d'autres le sont beaucoup moins. Plusieurs des critiques que l'on adresse aux cégeps sont le résultat, non pas de gestes posés par les collèges eux-mêmes, mais le résultat de l'évolution, des changements, des transformations qu'a connus notre société et qui en ont affecté et modifié les valeurs. Je me rappelle à la fois les moments de détresse et d'enchantement -pour parodier le titre des mémoires de Gabrielle Roy-, que j'ai connus au comité de liaison enseignement collégial - enseignement universitaire. Au delà des enseignements de toute nature que la fréquentation assidue de ce comité m'a valus, j'y ai appris une leçon de vie qui m'est restée bien gravée dans la tête; et cette leçon peut se résumer ainsi: "Mieux vaut être au sommet de la pyramide qu'ailleurs dedans".

Les collèges ont aussi été secoués par des contestations étudiantes nombreuses étant, en ce cas, plus souvent victimes d'un climat général dans notre société qui invitait les jeunes à manifester leur mécontement ou à témoigner de leur insécurité et de leur mal de vivre -mal souvent propre à cette période de la vie- de façon agressive et brutale, que coupables de gestes qui auraient justifié ces gestes des étudiants.

Les collèges ont aussi été l'objet de secousses syndicales répétées, liées pour une bonne part à la jeunesse et au manque d'expérience du corps professoral. Un certain militantisme syndical qui a atteint, et je le dis sans ménagement et au risque de me faire des ennemis, des proportions tout à fait déraisonnables, a bien failli compromettre à jamais le développement des cégeps. Plusieurs observateurs et plusieurs décideurs en étaient venus à croire que les syndicats n'avaient comme but que l'atteinte de leurs objectifs corporatistes sans aucun égard pour la qualité de l'enseignement et la formation des étudiants. Je ne regrette donc aucun des mots que j'ai prononcés lors de la tenue de la Commission parlementaire sur les négociations à la fin de l'hiver 1983. J'espère même que les propos tenus et les preuves faites à cette occasion ont contribué à la remise en question de certaines attitudes syndicales et au retour à la raison auquel nous avons assisté par la suite.

Pour toutes ces raisons, j'ai porté et continue de porter à l'endroit du réseau collégial une attention toute particulière.

Les organisateurs de ce colloque me demandent de vous dire aujourd'hui ce qu'un chef d'entreprise attend de la relève en termes de compétence. Je vous dirai de façon très claire, me rappelant de la formule choc inventée par Montaigne, que je m'attends à ce qu'ils aient la tête bien faite. Encore, ceci étant dit, est-il important de rappeler ce qu'est une tête bien faite.

Une tête bien faite signifie, pour moi, au plan des apprentissages qu'ils sachent lire, écrire, parler, compter, écouter, soutenir et développer une argumentation. Cela veut dire aussi qu'ils connaissent les chefs-d'oeuvre de la littérature universelle et la littérature québécoise, qu'ils connaissent l'histoire universelle et celle de leur pays, qu'ils connaissent les institutions politiques de leur pays, qu'ils connaissent l'économie, qu'ils connaissent la géographie et qu'ils aient de bonnes notions scientifiques.

Au plan des qualités de coeur et d'esprit, je m'attends à ce qu'ils soient curieux, à ce qu'ils aient le goût d'apprendre, à ce qu'ils soient rigoureux, à ce qu'ils soient travailleurs, à ce qu'ils aient de la détermination, de l'audace et de la vision et à ce qu'ils aient une bonne dose de générosité.

Je pourrais bien sûr, tant au plan des apprentissages qu'à celui des qualités de coeur et d'esprit, allonger la liste; je pourrais, s'il s'agissait d'un document officiel ou d'un document ministériel apporter des nuances, multiplier les distinctions et faire précéder chacune des exigences de nombreuses mises en garde. Mais j'ai présumé que vous vous attendiez de moi aujourd'hui à beaucoup plus de spontanéité et à une vision toute personnelle. C'est ce que je fais et je ne parle que pour moi-même. Je le fais par ailleurs à partir d'une expérience administrative qui s'échelonne maintenant sur plus de vingt ans et qui m'a mené du poste de secrétaire général de l'Université de Montréal, au Ministère de l'Éducation du Québec, à Radio-Québec puis enfin à Québécor. Je connais donc particulièrement bien deux mondes; celui de l'éducation et celui des communications qui, à plusieurs égards, se ressemblent et se rejoignent. Ces deux mondes ont d'ailleurs connu au cours des vingt dernières années des mutations profondes qui en ont profondément changé le visage. Les apprentissages de base et les qualités de coeur et d'esprit que j'ai énumérés me sont apparus comme nécessaires au bon fonctionnement des institutions et à l'épanouissement des individus, que ce soit dans le monde de l'éducation ou celui des communications. Ils m'ont surtout semblé essentiels pour comprendre, accepter, prévoir et gérer les mutations majeures qui y ont pris place.

Il va de soi qu'il faut savoir lire. On en fait l'apprentissage à l'école primaire. Ce que je veux souligner ainsi c'est à la fois la capacité d'aller au delà des mots et le goût de lire. La compréhension que l'on a d'un rapport ne dépend pas uniquement de la lecture que l'on en fait, mais de la connaissance générale que l'on a des sujets qui y sont traités, et de la connaissance, de la compréhension que l'on a du milieu dans lequel on vit et dans lequel on oeuvre. L'apprentissage de base fait, la compréhension des mots étant acquise, les jeunes ont besoin que l'on continue de leur apprendre à lire avec tout ce que cela comporte de connaissances, d'intelligence, d'attention, de rigueur. C'est un long processus. C'est aussi une partie intégrante de ce que l'on appelle la

formation fondamentale ou la formation générale. Si tous ont appris à lire, tous ne savent pas lire. C'est pourtant une qualité essentielle si l'on veut être un meneur, un décideur ou tout simplement un citoyen bien informé capable de faire le tri dans la masse d'informations qui nous assaille chaque jour.

Il en va du savoir écrire comme du savoir lire. Tous aujourd'hui ont appris à former des lettres mais savoir écrire, vous le savez tous aussi bien que moi, c'est beaucoup plus que cela. Savoir écrire c'est être capable d'exposer clairement sa pensée par écrit ce qui suppose, au point de départ, que l'on pense et que l'on a des choses à dire. Ça signifie aussi, bien sûr, la maîtrise de la langue, la connaissance de la grammaire, de la syntaxe, de l'orthographe. Savoir écrire est une qualité essentielle pour ceux qui veulent occuper des postes de commande. Les écrits font réfléchir, permettent de cristalliser la pensée, de faire progresser les dossiers et sont partie intégrante de l'histoire et du patrimoine. Il est bon de méditer sur l'expression latine "Scripta manent". Pour ma part, je demande très souvent à ceux avec lesquels je travaille de consigner par écrit leur point de vue et cela tout simplement parce que le fait d'écrire force à réfléchir et qu'il est plus difficile de tricher en écrivant qu'en parlant.

Parler. Quelle merveille de pouvoir parler. Parler est le propre de l'homme, parler nous permet de communiquer, nous permet d'exprimer nos sentiments, nous permet de rejoindre l'autre. Parler permet le meilleur mais permet aussi le pire. Qu'on se souvienne de l'expression populaire "langue de vipère". Et qui au cours de sa vie n'en a pas rencontré au moins une et n'a pas été victime de ses ravages. Mais qui aussi n'a pas été enchanté ou transporté par certaines paroles, motivé à faire des choses, incité à poser des gestes. C'est aussi, bien sûr, l'une des premières choses que l'on apprend; ne dit-on pas couramment que l'on apprend à parler sur les genoux de sa mère.

Mais là aussi il y a des niveaux dans la capacité de parler qu'ont les individus. D'abord il me paraît essentiel d'apprendre à tous à parler correctement. Nous n'avons pas le droit de parler une langue qui ne serait comprise que de nous-mêmes. Le français continue d'être une langue universelle. C'est là un atout dont nous devons tirer le maximum d'avantages.

Parler c'est aussi être capable d'organiser sa pensée, de choisir les mots appropriés pour l'exposer correctement, pour faire comprendre, pour convaincre. Un diplômé du collégial doit savoir parler dans ce sens-là. Il doit donc parler une langue correcte, avoir une pensée claire et être capable de l'exposer avec précision, conviction et netteté. Boileau n'a-t-il pas dit "Ce qui se conçoit bien, s'énonce clairement et les mots pour le dire viennent aisément". La parole est révélatrice de l'intelligence d'une personne et de la maîtrise qu'elle a des outils essentiels à la bonne communication et cette dernière est une condition sine qua non à une bonne compréhension.

Il faut bien sûr savoir compter mais là aussi vous aurez deviné que ce qui me paraît essentiel au delà de l'apprentissage formel, c'est la formation et la façon de penser qui découle de l'apprentissage des mathématiques. La rigueur est une qualité essentielle à la conduite de tout projet. La vue d'ensemble l'est également tout comme la démarche logique. Voilà pourquoi la formation mathématique me paraît essentielle. Bien sûr que tous ne sont pas également doués pour les mathématiques, bien sûr que les mathématiques ne doivent pas constituer un obstacle infranchissable, bien sûr que l'on peut réussir dans la vie et brillamment sans avoir été un génie en mathématiques à l'école et au collège mais il n'en demeure pas moins que la formation mathématique est porteuse de valeurs évidentes.

Savoir écouter est une chose que l'on apprend progressivement et certains sont plus doués que d'autres pour cheminer dans cette voie. Il est par ailleurs évident qu'il est impossible de régler un problème complexe si on n'en connaît pas tous les tenants et les aboutissants et, pour ce faire, il faut très souvent tout simplement savoir écouter avec attention et application ce que les différentes personnes impliquées ont à dire.

D'ailleurs, dès l'école primaire ceux qui ont une aptitude à écouter avec attention saisissent mieux ce que les enseignants ont à leur apprendre. Savoir écouter est aussi une manifestation du respect que l'on porte à autrui, c'est une des clés de la communication intelligente. Il faut donc apprendre aux jeunes à écouter et cela me semble un apprentissage beaucoup plus complexe qu'il n'y apparaît au point de départ.

Soutenir et développer une argumentation ça signifie, en un premier temps, la capacité de bien identifier un problème, en un deuxième temps, d'en cerner tous les aspects et ensuite de bien l'exposer en sachant dégager l'essentiel de l'accessoire pour, en un troisième temps, proposer les éléments qui conduiront à la solution tout en étant capables de démontrer que ces éléments sont vraiment ceux qui permettent, compte tenu des circonstances puisque la réalité est toujours complexe et multiforme, d'en arriver à la meilleure solution. Ce qui revient à dire qu'il faut être capable de faire une analyse rigoureuse et exhaustive pour ensuite faire entrer en jeu son esprit de synthèse et finalement son imagination et son sens pratique qui permettront de trouver la solution la plus opportune.

Connaître les chefs-d'oeuvre de la littérature universelle et sa propre littérature peut paraître à certains une exigence surannée d'un nostalgique des études classiques. Je ne veux pas faire de tous nos étudiants des littéraires et des esthètes, mais, il me semble par ailleurs que la fréquentation des grands auteurs apporte aux jeunes hommes et jeunes femmes une source d'enrichissement inestimable. C'est d'abord le contact avec la beauté, avec le souci de la perfection, mais aussi avec les sentiments et les passions qui, de tout temps, ont fait vibrer la tête et le coeur des hommes et des femmes, c'est le contact avec l'universel. C'est aussi une excellente façon d'apprendre à écrire, de s'interroger tout en se divertissant. Ça permet aussi de comprendre bien des choses et, pour ceux qui ont l'esprit économe, de voyager à peu de frais.

La connaissance de l'histoire me paraît essentielle et je suis un de ceux qui estiment que nous ne lui donnons pas une place assez large. Comment développer son sens de la perspective et de la prospective aussi, si on ne sait pas ce qui s'est passé avant nous, pourquoi ça s'est passé et comment ça influence ce que nous sommes devenus et ce que nous faisons. La compréhension de certains éléments fondamentaux de l'accord du Lac Meech est beaucoup plus facile lorsqu'on connaît le contenu du Traité de 1763, de l'Acte de Québec de 1774, de l'Acte constitutionnel de 1791, de l'Acte d'union de 1840 et de l'Acte de l'Amérique du Nord Britannique. La notion de Société distincte n'est pas nouvelle, elle n'est pas l'oeuvre d'un constitutionnaliste débranché de la réalité, elle est le reflet d'une réalité constatée depuis 1763 dans des textes on ne peut plus officiels. Soit dit en passant, Clyde Wells aurait intérêt à lire les actes dont je viens de parler, d'autant plus qu'il

pourrait en comprendre le sens puisqu'ils sont écrits en anglais. Voilà pour moi une illustration bien concrète de l'importance de l'histoire. La connaissance de l'histoire des autres pays et des autres civilisations pourrait être illustrée tout aussi bien.

La connaissance des institutions politiques me paraît nécessaire à l'exercice libre et intelligent de ses droits de citoyen. Une saine démocratie fonctionne d'abord mieux quand les citoyens sont bien formés et bien informés. Notre rôle comme citoyen est de nous assurer que ceux que nous élisons ont des objectifs clairement connus et qu'ils prennent les moyens pour faire fonctionner nos institutions dans un sens qui est favorable aux intérêts collectifs et respectueux des droits individuels. Des citoyens qui connaissent l'histoire de nos institutions, leurs objectifs, leur mode de fonctionnement, constituent la meilleure garantie qui soit pour assurer une vie démocratique vigoureuse.

Connaître l'économie, ses grandes théories, ses institutions maîtresses est une nécessité. Nous avons appris au cours des dernières années qu'il était beaucoup plus sain, beaucoup plus normal, beaucoup plus utile et beaucoup plus efficace de compter sur nous-mêmes plutôt que sur les autres pour assurer notre développement économique et, par voie de conséquence, notre prospérité. Des hommes et des femmes du Québec ont créé des entreprises, développé celles qui existaient, innover, concurrencer, percer les marchés internationaux de telle sorte que plus que jamais dans notre histoire, nous sommes maîtres chez nous. Le slogan des années soixante s'est en grande partie réalisé. Tout n'est pas fait, loin de là, mais le chemin parcouru est considérable. Les hommes et les femmes dont je parle ont aussi servi de modèle aux plus jeunes de telle sorte qu'aujourd'hui, c'est au Québec que l'on retrouve proportionnellement le plus grand nombre de filles et de garçons inscrits dans des facultés de commerce. Nous avons développé le sens de l'entrepreneurship mais ça demeure un phénomène récent et fragile. Il faut prendre les moyens pour protéger ces acquis et nourrir l'esprit d'entrepreneurship.

Connaître la géographie me semble aussi aller de soi. Se reconnaître dans le temps et l'espace est une condition essentielle à la bonne compréhension des choses. Je suis toujours sidéré de constater que certains, pour ne pas dire plusieurs, ne connaissent pas l'abc de la géographie. Le

monde s'internationalise, se globalise, c'est là une affirmation qui nous est sans cesse répétée, des blocs économiques se constituent sous nos yeux, un pan entier de l'histoire d'après-guerre s'est effondré devant nous au cours de l'automne. Comment saisir la portée de ces bouleversements majeurs si l'on ne possède pas de solides notions d'histoire et de géographie.

La notion d'honnête homme adaptée à cette fin du vingtième siècle implique de bonnes notions scientifiques. À cet égard je pense pouvoir affirmer que nous avons fait des progrès considérables et que les réformes de notre système d'éducation ont porté fruit. Par ailleurs, la science évolue à un rythme tellement rapide que pour ne pas perdre pied, il faut continuer d'apprendre et de se mettre à jour sans arrêt et c'est là que la formation de base dont je parle depuis tantôt prend tout son sens. Une bonne formation c'est à la fois celle qui rend autonome et qui donne le goût d'apprendre sans arrêt. L'apprentissage est un processus rigoureux, exigeant et qui n'est jamais fini. Cette idée simple, comment la faire comprendre, comment la faire partager par le plus grand nombre?

J'en arrive maintenant à ce que j'ai baptisé les qualités de coeur et d'esprit. Comme je l'ai fait pour les apprentissages, je reprendrai brièvement chacune de ces qualités en précisant le sens que je leur donne.

La curiosité intellectuelle produit presque toujours des résultats remarquables. C'est cette curiosité jointe à l'imagination qui a souvent conduit aux grandes découvertes. Le curieux est amené à explorer des voies nouvelles, à aller plus loin que les autres ne le font, à s'interroger sur ce qu'il voit, à interroger les autres, à remettre en question certaines idées reçues, à provoquer. Le curieux est un agent de changement et le changement est propre à l'être humain et en assure son développement. Le curieux ne se contente pas de faire ce qu'on lui a demandé, il va plus loin. La curiosité intellectuelle est essentielle au développement des institutions humaines qu'elles soient politiques, éducatives, économiques ou culturelles.

J'ai dit plus haut comment le goût d'apprendre constitue le moteur qui, une fois les connaissances de base acquises, nous pousse à en acquérir de nouvelles par nous-mêmes, nous pousse à tenter d'en savoir toujours plus afin de mieux maîtriser notre environnement. Cela procure aussi une grande satisfaction. Le jour où l'on perd le goût d'apprendre, j'estime que l'on n'est pas loin d'avoir perdu le goût de progresser, c'est-à-dire, tout compte fait, le goût de vivre.

La rigueur est une qualité qui évite la commission de plusieurs erreurs. Elle assure aussi la cohérence et le progrès logique des choses. Rien n'est plus désagréable qu'une présentation verbale ou écrite remplie d'à peu près, d'affirmations non vérifiées ou non substantifiées. J'estime que si nous avons fait beaucoup de progrès dans beaucoup de domaines nous n'avons pas acquis suffisamment le goût de la rigueur. L'école et le collège doivent être un lieu d'apprentissage de la rigueur. Les maîtres ont un rôle essentiel à jouer à cet égard de même que les parents. L'école, entendue au sens large, reflète les valeurs d'une société et la nôtre tolère encore trop souvent les sentiments, les "feelings", comme on dit dans le langage courant. L'on peut penser ou avoir le sentiment que telle affirmation est vraie alors qu'elle est dénuée de tout fondement. Il faut avoir le réflexe de vérifier tout comme lorsqu'on écrit il faut avoir celui de consulter le dictionnaire. Les maîtres que j'ai eus au collège érigeaient au rang de vertu la fréquentation constante du dictionnaire. Je les en remercie.

L'intelligence ne pourra jamais remplacer le travail. L'intelligence jointe au goût du travail rigoureux fait merveille. Je ne propose pas que l'on devienne tous des "workaholics". Au contraire, il me paraît essentiel de bien équilibrer sa vie; mais il me paraît également absolument nécessaire de comprendre que sans travail, sans effort, rien de valable ne peut être accompli.

La détermination permet d'atteindre les objectifs que l'on s'est fixés et souvent de les dépasser. Il paraît parfois si simple d'abandonner en cours de route. C'est à ce moment que la détermination joue un rôle déterminant et permet de distinguer les uns des autres.

Ceux qui ne savent pas oser, ceux qui ne savent pas prendre de risques passent souvent à côté de choses exceptionnelles qui leur auraient permis de s'accomplir personnellement et de rendre de grands services à la collectivité.

Les visionnaires peuvent faire des choses qui changent le cours des événements et parfois la face du monde.

Il faut des visionnaires en politique, dans l'entreprise, en éducation. Pour ce qui est de notre système d'éducation, Paul Gérin-Lajoie a été un visionnaire. Pour ce qui est de notre développement collectif, du sens de la fierté, de la détermination à relever des défis, René Lévesque aussi a été un visionnaire. Enfin, nul ne peut nier que monsieur Gorbatchev, arrivé hier à Ottawa, est aussi un visionnaire qui, à défaut d'avoir pu changer complètement le visage de l'U.R.S.S., a changé celui de l'Europe de l'Est et, partant, de l'Europe toute entière. Nous aurions besoin de vision dans le débat constitutionnel qui entoure le lac Meech.

Enfin, et sans vouloir sombrer dans le moralisme, il me semble que lorsque l'on a beaucoup reçu il faut savoir donner.

Bien sûr je viens de dresser un tableau idéal. Mais, à y regarder de plus près, si nous voulons, comme société, atteindre à l'excellence, nous n'avons pas d'autre choix.

COLLOQUE 10e ANNIVERSAIRE DE

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

Deuxième conférence d'ouverture

« *Ce qu'un universitaire attend de la relève en termes de compétence.* »

prononcée par

Monsieur Jean-Claude METHOT,
vice-recteur aux études
à l'Université Laval

CE QU'UN UNIVERSITAIRE ATTEND DE LA RELEVE EN TERMES DE COMPETENCE

Un jour, j'ai dû promettre à quelqu'un quelque part que ce serait avec grand plaisir que je participerais au Colloque 10e anniversaire de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Ce fut certainement d'un mouvement bien naturel que je me suis même compromis jusqu'à promettre de concrétiser ma contribution en acceptant de vous entretenir d'un sujet approprié à la circonstance. Vous comprendrez que, pour un vice-recteur responsable des études dans une université, il s'avère primordial, et il ne peut en être autrement, que le centre de ses préoccupations tourne sans cesse autour de la qualité de la formation des étudiants.

Pour vous convaincre de cet élan du coeur et de l'esprit, je me suis même permis de relever sur une courte période de temps le type de discours que je tenais sur la qualité de la formation. J'ai épluché ainsi mes écrits, mes communications et mes interventions variés ici et là, et voici ce que révèlent en partie le vocabulaire et les expressions répétées: qualité de la formation à donner, à prévoir, à acquérir, à améliorer; qualité de l'enseignement; valorisation de l'enseignement; interventions pédagogiques de qualité, outils didactiques pour une meilleure formation; environnement de qualité pour favoriser la formation des étudiants; évaluation des étudiants, des professeurs et des cours; évaluation des programmes; intégration des cours dans une approche programme réelle; importance de la forma-

tion générale et fondamentale; le développement de la capacité à bien communiquer; la connaissance du français; la préparation et l'utilisation des plans de cours; la formation des étudiants et les besoins de la société; élaborer et mettre en oeuvre un programme, etc. et j'en passe. C'est tout juste si, en rétrospective, la formation de nos étudiants n'est pas en train de devenir, si ce n'est pas déjà fait, une sorte d'obsession mais cependant vitale pour moi.

Vous comprendrez donc, par ces quelques mots, que ma vie c'est l'Université et que l'Université trouve sa raison d'être dans la formation des étudiants. Avoir cet objectif en tête est une nécessité. C'est une mission que l'on partage d'ailleurs avec le niveau collégial. C'est pourquoi je suis heureux de me trouver parmi vous parce que vous êtes également animés du même idéal de faire toujours plus et mieux pour la relève qui émerge de cette société en continuelle mutation.

Mon penchant naturel pour la "chose pédagogique" fut cependant quelque peu secoué quand votre aimable directeur, monsieur Gérald Sigouin, me rappela au devoir d'exécuter mes engagements. Je me suis convaincu rapidement que les fruits devraient au surplus être à la hauteur de la promesse des fleurs. L'examen du thème proposé me terrifia presque au départ; après réflexion, il prit des allures moins rébarbatives. Avec le temps, je lui trouvai même quelques attraits, et aujourd'hui j'en arrive presqu'à en être emballé.

Je ne vous proposerai pas un nouveau mode de penser; je n'oserai pas élaborer une nouvelle théorie de la compétence distincte de la performance; je ne me sens pas apte à vous tracer la voie royale qui mène à l'acquisition de la compétence. Je vous invite tout simplement à partager avec moi le cheminement de mes pensées depuis la fin de mars jusqu'à ce jour. Qui sait, en procédant ainsi, nous pourrons peut-être ensemble nous faire une meilleure idée, une idée enrichie de ce que l'on attend de nos étudiants de sorte que nous serons mieux équipés pour le leur dire.

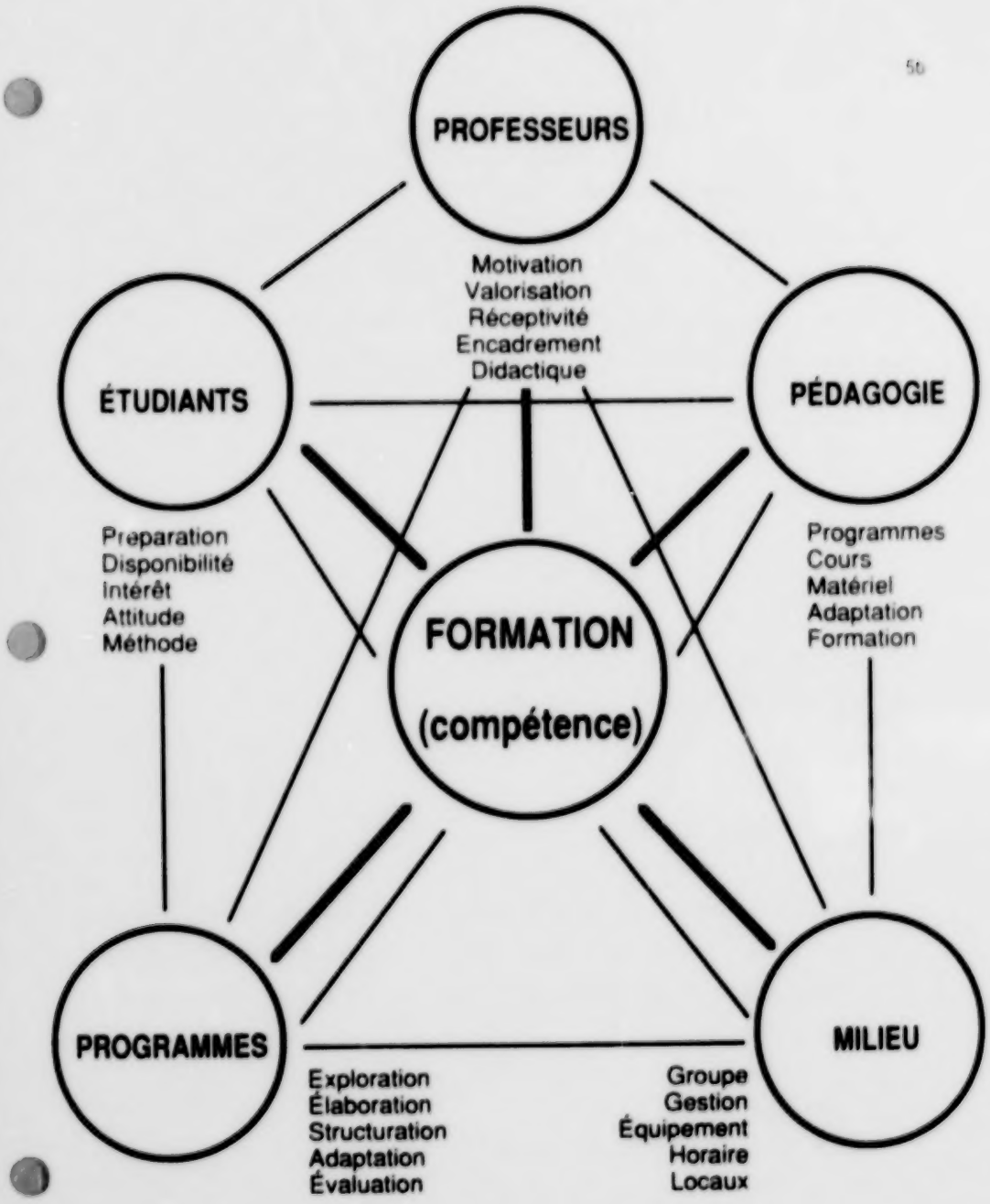
PREMIER MOMENT

L'ingénieur chimiste qui vous parle est devenu presque vert comme s'il avait frôlé un quelconque acide fumant, et ce à la simple lecture du mot "compétence". Réaction automatique du chimiste, il faut neutraliser instantanément la réaction! Les sources habituelles de documentation me rassurent et je comprends vite que l'on se réfère (dictionnaire à l'appui) à une "connaissance approfondie reconnue qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières". Après un petit exercice complémentaire de sémantique et de synonymie, le calme revient, du moins en surface, car je précise ma conception en la balisant de mots repères tels que art, capacité, pouvoir, aptitude, faculté, habileté, savoir, talent, valeur.

DEUXIEME MOMENT

Réflexion faite, la compétence désirée ou visée, c'est un peu comme en chimie: c'est le résultat et c'est ce qui compte. Cependant, je ne peux me permettre d'ignorer encore, comme en chimie, que le résultat - entendez ici la compétence à acquérir - ne peut être dissocié des conditions de l'expérience. Les conditions nécessaires au développement d'une formation de qualité débouchant sur une compétence de premier ordre m'amènent ici à vous souligner qu'elles sont des plus complexes. L'heureux mélange des conditions à satisfaire m'apparaît un peu comme les formules chimiques inextricables. Je me surprends à les examiner et à tenter de les stabiliser dans le temps et l'espace. Sur le modèle de la constitution atomique d'une molécule, j'en arrive à un schéma comme le suivant.

La qualité de la formation visant la compétence implique l'articulation, l'interaction et la concertation de nombreux intervenants dans l'action. Rapidement, je ne peux m'empêcher d'accentuer le rôle et l'importance des professeurs qui doivent être des déclencheurs de la passion d'apprendre, il me faut souligner l'opportunité et la qualité des programmes de formation qui doivent apprendre à agir pas seulement à réagir, l'environnement humain et matériel ainsi que la démarche pédagogique des intervenants contribuent, de façon majeure, à la planification des activités d'apprentissage, et, ne l'oublions pas, celui que l'on aime qualifier d'agent de sa propre formation, l'étudiant lui-même doit composer avec tout et tous.


PROFESSEURS
Motivation
Valorisation
Réceptivité
Encadrement
Didactique
ÉTUDIANTS
PÉDAGOGIE
Preparation
Disponibilité
Intérêt
Attitude
Méthode
Programmes
Cours
Matériel
Adaptation
Formation
FORMATION
(compétence)
PROGRAMMES
MILIEU
Exploration
Élaboration
Structuration
Adaptation
Évaluation
Groupe
Gestion
Équipement
Horaire
Locaux

La tentation a été grande de vous détailler et de vous amener jusqu'au bout des conditions essentielles et de tout ce qu'elles comprennent et exigent. Je vous laisse le soin d'examiner le détail des éléments humains et matériels qui participent à la formation des étudiants pour favoriser le développement de la compétence. La fusion de ces éléments est nécessaire pour garantir le résultat, la compétence comme au temps des alchimies secrètes du passé.

Je ne voudrais pas m'y attarder mais je ne peux m'empêcher d'ajouter quelques commentaires à ce sujet. Il me faut dire en effet que toutes ces conditions qui nous engagent beaucoup dans le processus de formation doivent être marquées de certaines qualités:

a) la cohérence

L'action de tous doit être cohérente parce qu'elle fait éviter la dispersion et l'éparpillement; cette qualité aide à former des ensembles intégrés d'activités, chacune d'elles contribuant pour sa part à l'acquisition d'une certaine compétence.

b) l'équilibre

Les intervenants doivent faire preuve d'équilibre dans l'organisation de la formation. Cet équilibre, pas toujours facile à atteindre et à maintenir, admet parfois des variations importantes. Programmes, professeurs, activités pédagogiques doivent par exemple décider de la formation et de la pratique, ils doivent distinguer la formation purement intellectuelle de la formation humaine intégrale, ils doivent se prononcer sur la part à accorder à la formation générale en regard de la spécialisation dans une discipline ou un champ d'étude.

c) la progression

Un but ne s'atteint pas d'un seul coup ou instantanément. On chemine, on avance, on hésite, on fait du sur place, on s'autosuggestionne, on repart, on progresse. A tout moment de cette marche vers la qualité de la formation, une attention particulière à évaluer les étapes réelles mesurables doit constituer une constante préoccupation. L'identification des différents niveaux d'activités, des objectifs d'apprentissage, de la démarche pédagogique, de la valeur de l'enseignement et de la participation des professeurs peuvent permettre de régler la diversité des rythmes dans l'apprentissage. Nous devons vérifier sans cesse notre performance, notre efficacité.

d) la souplesse

Nous estimons que, dans une perspective de responsabilité, nous nous devons de favoriser le plus possible l'engagement personnel des étudiants dans leur processus de formation. Si ces conditions sont harmonieusement remplies, c'est-à-dire l'implication convergente des étudiants, des professeurs, de la mise en oeuvre des programmes, de la démarche pédagogique et de l'environnement académique, nous croyons pouvoir donner une formation de qualité à nos étudiants et, par conséquent, développer chez eux la compétence souhaitée. En d'autres termes, développer chez nos étudiants les compétences voulues commande chez les enseignants, les gestionnaires, les administrateurs etc. des compétences culturelles, disciplinaires, didactiques, pédagogiques et administratives exemplaires. Un sérieux effort de concertation et d'adaptation doit présider à toute l'organisation.

TROISIEME MOMENT

Le temps fort de ma réflexion, vous le comprendrez aisément, s'est centré sur la caractérisation de la compétence souhaitée ou à acquérir par nos étudiants. Il n'est pas nécessaire de faire de grands discours pour s'en convaincre. A ce sujet, Robert Reich, l'économiste américain de renom, disait à peu près ceci: Au niveau de l'économie mondiale, le facteur presque exclusif qui demeure relativement stable au plan international et qui s'impose comme un atout majeur à toutes les nations, c'est nous-mêmes, c'est-à-dire notre compétence, nos idées et notre capacité à travailler ensemble de façon productive.

L'Université regroupe des activités pédagogiques dans des programmes qui se distinguent par leurs objectifs, leur contenu, leur formation et leur durée. L'accès à nos programmes, si variés soient-ils, suppose une formation collégiale complète ou son équivalent. En outre, nos programmes sont élaborés à partir d'objectifs généraux qui leur servent de normes et de critères de qualité. Ce sont ces objectifs généraux qui révèlent le mieux les attentes que l'on peut identifier et espérer de la relève de demain.

Voici ce que nous voulons pour nos futurs diplômés, c'est-à-dire ce que nous croyons qu'ils devraient être pour garantir leur avenir et assurer leurs responsabilités futures au sein de notre société.

a) Nous voulons pour eux une **discipline de l'esprit** par l'apprentissage de la méthode, des concepts de base et des principes fondamentaux propres au moins à un champ de connaissance.

Quand nous nous proposons d'inculquer cette compétence intellectuelle et méthodologique, nous ne croyons pas qu'il soit nécessairement obligatoire de changer sans cesse le contenu des matières enseignées. Il nous apparaît qu'il faut plutôt lui attribuer une orientation mieux définie et périodiquement ajustée.

Cette orientation doit prendre sa source dans le vécu d'un programme de formation. Il n'y aura pas de discipline de l'esprit si l'étudiant subit une série de cours non intégrés, comme si son programme était constitué de l'addition pure et simple de sujets disparates. Il acquerra sans doute des connaissances, mais on n'aura pas formé son esprit. On aura tout juste rempli sa mémoire de nombreuses et riches connaissances dont il ne sera peut-être pas malheureusement capables de tirer profit.

Cette orientation doit également s'appuyer sur une coordination structurée des exigences à satisfaire dans un programme et qui se répercutera sur des apprentissages orientés, par exemple des méthodes de travail propres à une discipline ou à un champ d'études. Encore une fois, le but n'est pas uniquement d'accumuler des connaissances, c'est aussi habituer à s'en servir. C'est encore rendre méthodologiquement autonome l'étudiant. Celui-ci ne pourra compter toute sa vie sur ses guides, il devra voler de ses propres ailes et faire la preuve qu'il peut se gouverner pour éventuellement en faire profiter son milieu.

b) Personne ne reprochera aux agents de formation de nos étudiants de viser le développement de leur capacité d'analyse et de synthèse. La discipline de l'esprit évoquée plus haut est primordiale. Vous verrez dans cette deuxième compétence - **capacité d'analyse et de synthèse** - une insistance sur certaines habiletés prioritaires qui caractérisent l'esprit formé.

La capacité d'analyse, permettez que j'insiste, c'est cette opération intellectuelle qui consiste à décomposer un tout en ses éléments essentiels, d'en établir les rapports, de spécifier la variété des liens entre les parties, etc. Cette capacité d'analyse ou d'examen est d'une utilité universelle; plus on devient habile à analyser, plus on a de chances de mieux comprendre, de développer de meilleurs raisonnements, de procéder à de bonnes déductions, de porter de bons jugements, d'améliorer sa méthode d'approche des expériences de la vie.

C'est par des exercices répétés d'observation, de dissociation, de division, d'examen, de comparaison, d'évaluation, etc. que l'on peut arriver à un résultat qui permette de décrire, d'étudier, d'énumérer, de résumer, de rendre compte, d'argumenter.

Si la capacité d'analyse ressemble un peu à un exercice d'identification des arbres dans la forêt, la capacité de synthèse n'en est pas moins essentielle puisqu'elle nous amène à voir que les arbres peuvent former une forêt. Cette démarche de l'esprit permet d'aller du simple au composé, des parties vers le tout. Ce sont les opérations qui sous-tendent les mécanismes d'association, de combinaison, de reconstitution, de démonstration, de généralisation... L'effort de synthèse est une activité structurée, ordonnée, qui oblige à un intense cheminement mental. Si l'addition soutenue de modestes tentatives de synthèse n'a pas été expérimentée, il apparaîtra prématuré et pénible de demander à un étudiant de produire un travail qui la présuppose.

Une des questions qui me tourmentent parfois se pose: est-ce que nous prenons la bonne voie pour que les étudiants fortifient leur capacité d'analyse et de synthèse. Combien d'exercices pratiques (travaux, lectures, observations, réflexions, etc.) mettent effectivement nos étudiants dans la situation d'améliorer ces habiletés? Si nous ne pouvons l'affirmer et difficilement le démontrer, peut-on reprocher à nos jeunes de tromper nos attentes, de ne pas atteindre la compétence visée?

c) Nous souhaitons retrouver chez nos étudiants **un certain sens critique** qui, sans être celui d'un spécialiste, leur permette de dégager les enjeux principaux d'un problème, d'évaluer une situtation relative à un domaine de connaissances, de choisir parmi des interprétations et des solutions possibles et, certainement, de formuler des questions pertinentes.

Nous voudrions que nos étuuiants acquièrent un sens critique aiguisé car c'est une des qualités les plus recherchées et en même temps une des aptitudes les plus difficiles à maîtriser. Il faut de nombreuses expériences intellectuelles qui mettent à contribution le potentiel de nos étudiants, qui stimulent leurs facultés et qui les forcent à raisonner. Il nous faut et il faut à la société des gens qui "raisonnent bien".

Le sens critique suppose l'ouverture d'esprit. Il implique également la rigueur de pensée. Il se rapporte à une démarche intellectuelle logique. Il s'appuie sur la précision de l'analyse. Il peut faire appel à l'intuition. Il sait interpréter l'expérience . Il sait appréhender globalement des situations. Il soupèse s'il y a connaissance suffisante ou adéquate, etc. Ce ne sera jamais une façon de faire qui va prendre origine uniquement sur des approximations ou sur des à-peu-près.

Toutes les fonctions dans toutes les carrières commandent un sens critique de grande qualité. Ceux qui possèdent ce don (je ne crois pas à la génération spontanée en la matière) ou qui l'ont acquis, ont connu, connaissent et connaîtront le succès. Ce sont ces étudiants et plus tard ces diplômés que l'on va rechercher. En action, ce sens critique se manifeste, comme il se reconnaît, dans une manière de pensée profonde, soignée, structurée, claire, imaginative, attentive et vigilante.

d) Un autre aspect, que l'on ne peut se permettre de négliger et qui suppose une aptitude à intégrer l'expérience, se retrouve dans la **capacité à synthétiser ses connaissances**; cette qualité devrait rendre nos étudiants capables d'exploiter leurs connaissances, de les appliquer et de les communiquer correctement.

Lorsque l'on évoque cette compétence, on se propose dans les faits de rendre nos étudiants aptes à intégrer leurs connaissances. Nous leur reprochons fréquemment de ne pas être capables d'établir des liens entre les contenus de plusieurs cours. Nous les condamnons même de ne plus se souvenir de tel ou tel aspect d'une matière enseignée au collégial. Nous voudrions que, si leur mémoire flanche, ils revoient leurs auteurs et se résument à eux-mêmes et pour eux-mêmes les notions, les concepts et les processus pour étayer les nouvelles connaissances sur des bases solides. Nous regrettons en fait cette attitude observée de cloisonner les connaissances à partir des cours qu'ils considèrent comme sans rapport les uns aux autres. Malheureusement, la vue d'ensemble de leur discipline laisse à désirer surtout s'ils croient que l'enseignement doit tout leur donner. Nous voulons bien les nourrir pendant un certain temps mais il serait souhaitable qu'ils apprennent un jour à se nourrir. Comme le propose le dicton chinois adapté pour la circonstance: leur donner du poisson mais aussi et surtout leur apprendre à pêcher.

La capacité de synthétiser ses connaissances est voisine de celle de pouvoir profiter de son expérience. C'est comme un traitement contrôlé des connaissances organisées qui permet d'y avoir accès. Synthétiser ses connaissances, c'est valider en quelque sorte son savoir, exploiter ses acquis intellectuels. C'est rendre son savoir opératoire pour découvrir, comprendre, imaginer, agir et créer.

e) Il est essentiel que nos étudiants développent leur capacité de **s'exprimer avec précision et logique** dans un style conforme à la méthodologie et à la terminologie propres à une discipline ou un champ d'étude.

La communication? On en parle partout. Son importance se démontre quotidiennement: amusez-vous à relever tous les noms, verbes, adjectifs se rapportant à la "communication" au cours d'une seule journée. Vous serez ébahis! Cela commence par "écouter", "parler", "lire", "écrire"... Pourquoi alors a-t-on tant de difficultés à convaincre les individus qu'une excellente communication est une aptitude à améliorer sans cesse?

Il n'est pas dans mon intention de reprendre les témoignages ou les preuves multiples qui démontrent hors de tout doute que les étudiants, depuis la maternelle jusqu'à l'université, affichent de sérieuses lacunes dans la maîtrise de leur langue maternelle. Qu'il s'agisse du français écrit (grammaire, orthographe, lexique, etc.) ou de l'expression orale (clarté, cohérence, ordonnancement), personne n'ignore qu'il y a place à amélioration et que la préoccupation de la qualité de la langue doit être continuelle. C'est le cas de la maîtrise de sa langue qui, contrairement aux autres matières, ne peut être considérée comme terminée, acquise ou assimilée de façon mathématiquement mesurable. Nous n'avons pas encore de thermomètre linguistique confirmant l'acquisition définitive des connaissances langagières.

La compétence à communiquer constitue une exigence incontournable pour nos étudiants. Cette capacité s'avère d'une importance capitale, une composante essentielle de la formation fondamentale. C'est plus que cela car c'est un enjeu majeur qui conditionne souvent la carrière professionnelle, une priorité absolue qui se dresse comme une nécessité pour la vie en société.

Nous avons dépassé le stade du diagnostic. Nous avons décidé d'arrêter de faire des constats et de condamner des responsables. Il faut passer à l'action, persévérer dans l'application de solutions.... car le "français sans peine" ça n'existe pas. De la même manière, il faut cesser de penser qu'il suffit de permettre à quelqu'un de s'exprimer pour qu'il communique bien et correctement. L'auto-développement en la matière montre que cela mène habituellement à l'auto-destruction.

Avez-vous déjà songé un instant aux nombreux impacts négatifs d'une langue pauvre et anémiée sur la formation de nos étudiants? C'est réduire considérablement la portée et la valeur des autres compétences que l'on a tant bien que mal réussi à acquérir. Un linguiste français nous avertit des dangers des carences langagières lorsqu'il disait, à sa manière, comment un handicap sérieux à communiquer pouvait limiter un individu: "La pensée se fait en faisant la langue et la langue se fait en faisant la pensée". Pauvre langage, pauvres idées, pauvres messages, pauvres succès et donc piètre compétence.

Non! Je n'ai pas oublié les langues étrangères. Non je n'ai pas oublié les langages d'hier et d'aujourd'hui, ceux de l'informatique, des arts... Un être équilibré doit s'en approprier une juste part pour ne pas décevoir les attentes de ceux qui le côtoieront!

f) Quelle autre compétence devraient conquérir nos étudiants? Il leur faut **connaître ou percevoir les limites de la discipline choisie** et découvrir la capacité de la situer dans un ensemble plus vaste, entre autres, par l'ouverture à l'apport d'autres disciplines.

Cette compétence que nous voulons développer est véhiculée à travers la formation générale, la formation fondamentale et à travers une formation spécialisée. Il ne faut pas concevoir ici la formation spécialisée comme une alternance aux deux autres.

Pour qualifier la formation qui se préoccupe du développement global de l'être humain, un certain nombre d'épithètes sont de plus en plus en usage, outre les expressions "formation générale et formation fondamentale", on retrouve "formation de base, formation humaniste, formation libérale, etc." Pour certains, toutes ces appellations recouvrent un même concept plus ou moins défini alors que pour d'autres, s'il existe plusieurs termes, c'est qu'il existe plusieurs concepts ou, à la rigueur, différentes nuances pour un concept général de base. Je ne voudrais faire d'abus de langage ni soulever de controverses mais convenons au moins de ce qui suit.

Pour nous situer et préciser l'attente énoncée plus haut, nous attendons par formation générale celle qui vise à ce que l'étudiant acquière une certaine somme de connaissances de base dans un ensemble de disciplines ou de champs du savoir afin de comprendre le monde qui l'entoure, et ce tant aux plans culturel que technique ou scientifique.

La formation fondamentale, qui doit alimenter au plus haut point notre réflexion, se caractérise par le développement des habiletés intellectuelles et des attitudes qui permettent à l'étudiant de s'intégrer à la société, s'adapter à son milieu et y jouer son rôle à part entière, malgré les difficultés liées aux changements continus. C'est à l'atteinte des objectifs de la formation fondamentale que ce jaugera globalement la compétence recherchée.

C'est une visée de la formation qui est valable à tous les niveaux d'enseignement et à des degrés variables correspondant au stade de développement de l'individu et qui se réalise à travers des apprentissages d'ordre intellectuel (maîtrise de la langue, capacité d'analyse et de synthèse, rigueur de pensée, jugement critique, etc.), d'ordre affectif ou social (autonomie, sens des responsabilités, capacité d'adaptation, etc.) ou d'ordre physique (équilibres physique et psychique).

Vous constaterez que l'on ny échappe pas: les habiletés à pratiquer pour l'amélioration de la compétence s'appuient et se renforcent par les buts mêmes qui favorisent la formation fondamentale. Tous ces aspects de la formation concourent aux mêmes fins.

QUATRIEME ET DERNIER COURT MOMENT

Ma préoccupation actuelle ne provient pas des attentes que nous espérons de la relève. Elle acquerra toujours une certaine compétence. Elle est suscitée par le fait que les compétences nécessaires à nos étudiants sont en train d'évoluer du fait de la nature changeante de notre société. Les besoins de notre société changent, se diversifient, s'accroissent et, par conséquent, requièrent de nouvelles compétences. Le temps de s'en rendre compte et l'action nécessaire pour y subvenir est déjà en retard. Il nous faudra peut-être accorder davantage de place à l'imagination, à la créativité et au sens des responsabilités pour ne pas être pris de court dans cette marche continuelle. Dans le même sens, la sensibilité à l'éthique et aux conséquences sociales de l'activité professionnelle au sens large étend de plus en plus son emprise. Le pouvoir d'adaptation et d'adaptabilité propres à favoriser un usage de plus en plus rapide de ses capacités à des situations diversifiées, (entendons ici locales, régionales, provinciales, nationales et internationales) s'ajouteront aux qualités exigées de nos étudiants.

Faire acquérir une excellente formation qui engendre l'être humain compétent est un projet long et laborieux. Il est facile de décrire ce que doit être l'étudiant des années 90. Il est plus difficile de les amener à le devenir. Mais je me répète sans cesse que si nous avons réussi à établir la nature de la formation fondamentale souhaitable pour nos étudiants, nous sommes sur la bonne voie. Je me redis du même souffle que tant et aussi longtemps que nous serons aux aguets des changements de notre

société pour adapter en conséquence notre action de formateur, nous avançons sur cette bonne voie. Je me plais à penser que si nos interventions pédagogiques se développent au rythme des besoins de l'enseignement, nous éviterons les embûches possibles sur cette bonne voie. J'ajoute qu'en évaluant périodiquement nos stratégies de formation, nous éviterons de perpétuer des erreurs pour corriger l'action, ce qui sera une amélioration sur cette bonne voie. Je considère que si nous gardons le dynamisme nécessaire pour accroître le plus grand nombre de compétences chez nos étudiants, nous progresserons sur cette bonne voie pour les amener à destination soit: **une formation de qualité et une compétence inattaquable.**

BIBLIOGRAPHIE

Bonin, Bernard, Quelques réflexions sur le 1er cycle universitaire, septembre 1986, 42 p.

L'enseignement universitaire de 1er cycle, Conseil des universités, septembre 1988.

Le règlement du 1er cycle, Université Laval, septembre 1988.

Rapport du Comité sur la formation fondamentale, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, avril 1989.

1. Programmes d'études

COLLOQUE 10e ANNIVERSAIRE DE

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

À quelle compétence devrait-on préparer ceux et celles qui se dirigent vers les études universitaires?

par

Claude CORBO,
recteur
Université du Québec à Montréal

Atelier 1.1

A QUELLE COMPÉTENCE DEVRAIT-ON PRÉPARER CEUX ET CELLES QUI SE DIRIGENT VERS LES ÉTUDES UNIVERSITAIRES

par Claude Corbo, recteur, Université du Québec à Montréal

L'objectif de cette communication est de répondre à la question "A quelle compétence devrait-on préparer ceux et celles qui se dirigent vers les études universitaires?" Je proposerai en réponse, dans le cadre d'un continuum de formation CEGEP-université, un ensemble de compétences qui caractérisent la formation fondamentale. Ces compétences s'articulent autour de trois maîtrises: la maîtrise des langages, la maîtrises des méthodes, la maîtrise des cultures. Ma démarche suivra trois étapes: d'abord, une réflexion sur les enjeux politiques de la formation; ensuite, des remarques sur l'articulation de la formation collégiale et de la formation universitaire; enfin, la discussion des compétences proprement dites. Je vous imposerai donc deux détours préliminaires; je suis en effet convaincu que la question des compétences dépasse le seul cadre de l'institution scolaire et qu'elle n'est compréhensible que dans un cadre plus général.

1. Les enjeux politiques de la formation

En évoquant d'abord les enjeux politiques de la formation, je soumets une première idée: les compétences que doit développer la formation, particulièrement la formation post-secondaire, se définissent notamment à la lumière de l'évolution de la société, de ses besoins et de ses attentes et des exigences de l'insertion de la personne. J'emploie donc le qualificatif "politique" dans son sens le plus originaire: ce qui est relatif à la cité, à la société et à leur gouverne.

Deux considérations dominent ma réflexion sur l'éducation:

- d'une part, le savoir, la connaissance, la matière grise constituent et constitueront le moteur du développement économique, social, culturel et politique des sociétés. L'époque où l'abondance des matières premières, de la main d'oeuvre à bon marché ou de l'énergie conférait un avantage économique décisif à certaines sociétés est révolue, comme le

../..

démontre l'exemple du Japon. Les sociétés économiquement puissantes et politiquement autonomes seront celles qui sauront exploiter la connaissance pour produire des biens et des services et pour régler leurs problèmes collectifs. A l'heure où les marchés s'internationalisent et où la concurrence se joue à l'échelle planétaire, la prospérité et même la survie économique des sociétés résultent de leur capacité d'exploiter efficacement l'or gris - les cerveaux et les connaissances.

- d'autre part, dans ce contexte d'une économie mue par le savoir, de très grands périls menacent la société québécoise. Je pense même que les défis qui confronteront notre société, au cours des années et des décennies qui viennent, seront plus sérieux et plus dangereux que ceux que nos pères et nos grand-pères ont affrontés. La concurrence technologique, scientifique et économique des autres pays, le libre échange, le déclin démographique relatif de notre population dans la fédération canadienne, son vieillissement, la fragilité de notre économie, la détérioration très rapide de notre environnement, la pression brutale constamment exercée sur notre identité culturelle, tout cela remet en cause notre place comme société distincte en Amérique du nord, tout cela menace notre avenir collectif. Or, pour assurer sa survie, son identité et sa prospérité, le Québec ne peut compter ni sur le nombre, ni sur la richesse accumulée, ni sur la puissance politique. Le Québec ne peut compter que sur la qualité, la compétence, la conscience sociale, l'esprit d'entreprise et d'innovation, l'engagement et l'effort de ses citoyens et de ses citoyennes. La qualité de l'éducation est l'une des clés, peut-être la clé principale, de la sécurité à long terme de la société québécoise.

Ces deux considérations interviennent donc dans ma réflexion sur le problème des compétences, problème qui ne peut être traité dans l'abstrait. Le problème des compétences s'éclaire aussi de façon très utile lorsque l'on se réfère aux tendances lourdes qui façonneront le développement de toutes les sociétés au cours des prochaines décennies. Parmi ces tendances lourdes, je signale en particulier:

../..

- l'explosion des connaissances: dans tous les domaines, les connaissances croissent à un rythme accéléré. Selon certains, elles doublent aux dix ans. Il n'est donc pas étonnant que les connaissances deviennent le moteur premier du développement économique.

- l'expansion des communications: l'intensité et la puissance des communications, dans les sociétés et entre elles, s'accroissent à un rythme vertigineux. La planète rétrécit et chaque société se trouve de plus en plus exposée aux influences de toute nature venant des autres sociétés;

- la concurrence économique: la vie économique se caractérise, à travers la libéralisation des échanges et la mondialisation des rapports, par une concurrence de plus en plus exigeante entre sociétés et entre les grands blocs commerciaux qui les regroupent;

- l'intensification des pressions écologiques: la protection de l'environnement acquerra une actualité de plus en plus aiguë compte tenu de l'effort continu de développement des sociétés;

- le pluralisme et le métissage culturels des sociétés: l'impact conjugué de l'expansion des communications et de la mondialisation des activités économiques, scientifiques, technologiques exposera les sociétés à un pluralisme croissant des idées et des valeurs et les entraînera vers des phénomènes de métissage culturel.

On pourrait analyser de façon plus approfondie ces tendances lourdes. Il importe plutôt d'apprécier leurs effets cumulatifs. Je résumerais ces effets, pour les fins de notre discussion, en disant que la prospérité matérielle des sociétés et la préservation de leur identité culturelle propre dépendront de plus en plus de la qualité de leur système d'éducation, de la qualité de leur matière grise, de leur capacité de produire et d'exploiter la connaissance pour la production de biens et de services, pour la solution de leurs problèmes et pour le renforcement et le développement de leur culture propre. Toute réflexion sur les compétences que doit développer la formation post-secondaire doit prendre en compte les tendances lourdes du monde de demain.

../..

Je poursuis donc ma réflexion sur les compétences en explicitant la question: quelles compétences sont nécessaires pour que les personnes puissent:

- s'insérer productivement dans l'activité économique?
- suivre l'évolution des connaissances et des technologies et s'y adadpter?
- vivre dans un monde pluraliste en voie de métissage culturel en conservant et en affermissant leur identité culturelle?
- assumer pleinement leurs responsabilités de citoyens d'une société démocratique?

2. Formation collégiale et formation universitaire

Demander quelles compétences le collège doit développer chez ceux et celles qui se destinent aux études universitaires a l'inconvénient d'abréger un peu rapidement la réflexion sur l'articulation de la formation collégiale et de la formation universitaire.

Le cadre de cette intervention ne permet pas de longs développements sur ce thème. Il sera toutefois utile à mon propos de rappeler certaines propositions sur ce sujet:

(1) A l'heure actuelle, l'articulation des deux niveaux de formation est limitée et, donc, très perfectible;
(2) le Québec doit vivre avec ses choix historiques: il ne faut surtout pas imaginer des réponses administratives au problème de l'articulation de la formation collégiale et de la formation universitaire;
(3) il faut tirer le meilleur parti possible de l'existence de deux niveaux distincts de formation post-secondaire;
(4) l'expérience de nombreux autres pays suggère fortement que la formation post-secondaire constitue un continuum qui s'insère de façon spécifique entre des niveaux de formation (études secondaires d'une part et études graduées d'autre part) dont les finalités respectives sont assez claires.
(5) la continuité entre la formation collégiale et la formation universitaire de premier cycle doit être renforcée: un modèle partagé de formation fondamentale permettra de renforcer cette continuité.

et

../..

(6) au-delà de tous les colloques rassemblant des gestionnaires, il faut passer à l'action. Des projets innovateurs, rassemblant des professeurs du CEGEP et de l'université, une action conjointe discipline par discipline, sont les seuls moyens vraiment efficaces de construire le continuum de formation post-secondaire dont nous avons besoin. Le partage d'un même modèle de la formation fondamentale par les professeurs des deux niveaux est essentiel.

La réflexion sur les compétences, dans le présent contexte, devient donc pour moi une tentative pour répondre à la question: "quelles compétences le collège et l'université doivent-ils chercher ensemble à développer dans un continuum qui accueille les diplômés du secondaire et les conduit soit à la vie professionnelle autonome, soit aux études avancées?"

3. A la recherche des compétences: les trois maîtrises

Les compétences qui nous intéressent se résument pour moi par trois maîtrises: la maîtrise des langages, la maîtrise des méthodes, la maîtrise des cultures.

Certains trouveront que cette conception est simple pour ne pas dire simpliste. J'avoue n'être pas spécialiste de didactique ni théoricien de l'éducation. Je suis préoccupé d'action et d'efficacité: dans le domaine de la formation, il faut avoir des objectifs clairs, précis, adaptables. En évoquant l'idée de trois maîtrises, je propose des objectifs qui ont l'avantage d'être clairs, d'être précis et d'être adaptables tout au long du continuum post-secondaire de cinq ans et aux diverses familles de disciplines ou de champs d'études. Voilà pourquoi je formule les compétences en termes de trois maîtrises. Examinons-les.

1. MAITRISE DES LANGAGES

La maîtrise des langages se réalise de diverses façons complémentaires:

. Maîtrise de la langue maternelle parlée, lue et écrite

Voici une compétence absolument fondamentale qu'il convient de continuer à parfaire tout au long des études collégiales et universitaires. Je veux d'abord signaler que toute réflexion sur le problème de la

../..

maîtrise de la langue, écrite aussi bien que parlé, doit partir de la constatation d'un double consensus qui s'exprime un peut partout autour de nous:

- d'une part, les déficiences dans la maîtrise de la langue écrite et parlée sont reconnues non seulement chez les Québécois francophones, mais aussi chez les anglophones, au Canada, aux Etats-Unis, en Europe. Bref, partout en Occident, l'on déplore chez les jeunes des carences dans les compétences linguistiques. Ce constat, s'il n'est pas réjouissant, a néanmoins le grand avantage de nous permettre de mieux cerner le problème dans toute sa complexité. La prodigieuse influence des moyens de communication audio-visuels, qui continuera à se manifester, y est sans doute pour quelque chose.

- d'autre part, le problème de la maîtrise de la langue préoccupe non seulement les éducateurs, les scientifiques, les personnes impliquées dans les activités culturelles, mais aussi les employeurs, les dirigeants du milieu des affaires. La généralisation de nos préoccupations est un élément important qui non seulement encouragera mais aussi aidera le système d'éducation à mieux jouer son rôle propre, puisque l'école est un bien essentiel d'apprentissage de la langue.

Quatre raisons confirment l'importance de la maîtrise de la langue maternelle.

Première raison qui nous touche le plus directement comme Québécois francophones, est évidemment l'enjeu national. La survie et l'affirmation durables de la collectivité québécoise francophone, comme communauté culturelle originale en Amérique du Nord, dépendent de la maîtrise de la langue qui nous caractérise.

Deuxième raison de nature proprement pédagogique. La maîtrise de la langue écrite et parlée est essentielle à tous les autres apprentissages. La pratique efficace de l'écriture n'est pas une pratique technique que l'on apprend parmi d'autres; c'est au contraire le solage, la fondation essentielle des autres apprentissages. La maîtrise de la langue contribue largement à la structuration de la pensée. Sans une compétence linguistique appropriée, la formation disciplinaire scientifique ou professionnelle au niveau universitaire demeure déficiente

../..

et ne se réalise pas pleinement. Et la maîtrise de langues secondes ne se développe pas facilement lorsqu'est insuffisante la maîtrise de la langue maternelle.

Troisième raison d'ordre professionnel. Les employeurs réclament des diplômés qui sachent lire, écrire et communiquer de façon efficace. Ces employeurs ont parfaitement raison de nourrir de telles attentes à l'endroit du système d'éducation. Nous travaillons dans des environnements où pénètrent des produits de haute technologie dont le mode d'emploi est complexe. Nous travaillons dans des activités professionnelles d'une sophistication croissante. Pour être productif et bien s'insérer dans l'économie d'aujourd'hui et de demain, le citoyen doit pouvoir compter sur des compétences linguistiques solides et savoir communiquer efficacement avec ses collègues de travail.

Quatrième raison de nature politique. La survie d'une société authentiquement démocratique et libre repose sur des citoyens et des citoyennes aptes à une pensée critique et autonome. Or, une telle capacité de penser de façon autonome et critique n'est possible que chez des personnes qui maîtrisent bien leur langue. A ceux et celles que ces propos peuvent étonner, je répondrai en citant le célèbre roman de Georges Orwell, 1984. Dans ce roman, nourri d'une perspicace analyse des régimes totalitaires de notre siècle, Orwell illustre lucidement comment le contrôle et l'appauvrissement de la langue par des gouvernements sans scrupules dépouillent les citoyens de leur aptitude à penser de façon critique et à résister à un pouvoir totalitaire qui ne se reconnaît nulle borne. Dans une société dominée par les médias de masse et leur simplification extrême des enjeux collectifs, dans une société qui trivialise littéralement les grands problèmes collectifs par la transformation en spectacles et en jeux télévisés des processus politiques, seule une pensée autonome et critique, fruit d'une maîtrise adéquate de la langue, peut prémunir les citoyens contre l'envoûtement par les discours fabriqués. Une société démocratique et libre tient entre autres à la capacité de penser et donc de parler, d'écrire et de lire de ses citoyens et citoyennes.

. Maîtrise d'une langue seconde, parlée, lue et écrite

La situation particulière du Québec tout comme l'internationalisation des activités économiques, sociales, culturelles, scientifiques rendent nécessaire une telle compétence chez ceux et celles complétant une formation post-secondaire.

../..

- Maîtrise du langage mathématique ou aptitude, appropriée à chaque domaine d'études, à utiliser des données quantitatives.

- Maîtrise du langage informatique ou capacité d'utiliser efficacement l'informatique, selon les besoins de chaque discipline et en ayant l'oeil ouvert sur la généralisation irrésistible de cette technologie.

- Maîtrise des concepts et du vocabulaire de base de la pensée et disciplines: il est un ensemble de concepts d'usage général - vg. nature, culture, causalité, nécessité, hasard, temps, connaissance, etc. - ou utilisés par les diverses familles de disciplines, qui doit être connu, compris et maîtrisé.

La maîtrise des langages se manifeste donc à la fois par des connaissances et des habiletés. Elle rassemble un ensemble de compétences qui doivent se développer tout au long de la formation post-secondaire pour rendre la personne capable de s'insérer d'une façon harmonieuse et efficace dans son environnement économique, social et culturel.

II. MAITRISE DES MÉTHODES

La maîtrise des méthodes est davantage de l'ordre des habiletés. Elle se manifeste à divers niveaux:

- Maîtrise des méthodes élémentaires du travail intellectuel:
  - capacité d'accéder à l'information et à l'exploiter en discriminant l'essentiel de l'accessoire;
  - capacité de mettre en ordre les notions et les idées;
  - capacité de gérer son temps en regard d'échéances;
  - capacité de planifier les diverses étapes du travail;
  - capacité de travailler en groupe.

- Développement de la capacité d'analyse et de synthèse, de raisonnement logique, de la pensée critique et systématique.
- Capacité d'analyser des situations concrètes et d'en tirer les éléments essentiels, développement du sens des tendances, de la causalité, de l'anticipation des suites possibles.
- Capacité de communiquer clairement et efficacement.

../..

- Capacité de s'auto-évaluer de façon critique.
- Capacité de formuler des jugements.
- Maîtrise progressive de la méthodologie propre au domaine d'étude privilégié dans lequel on se spécialise.

Dans un monde dominé par l'explosion de la connaissance, l'expansion des communications et la complexification croissante du travail, il faut apprendre à apprendre, être apte à communiquer et savoir penser de façon logique, claire et systématique. Cela fonde la nécessité d'une maîtrise des méthodes. L'objet d'étude n'est important que par la façon dont on l'étudie.

III. MAITRISE DES CULTURES

La maîtrise des cultures est davantage de l'ordre des connaissances. Elle contribue par ailleurs à favoriser le développement d'attitudes désirables. Par cette maîtrise, je désigne d'abord l'appropriation et l'assimilation de connaissances, de notions, de valeurs permettant à la personne de se bien situer dans le monde actuel et la société et d'assumer de façon autonome et responsable son rôle de citoyen. Cela suppose:

- Une conscience historique adéquate;
- Une compréhension minimale des univers de la science et de la technologie pour celles et ceux qui ne s'y engageront pas de façon professionnelle;
- Une sensibilité au monde des arts;
- Une familiarité avec les phénomènes de la vie sociale;
- Une conscience de la diversité des sociétés et des cultures et une capacité à l'accepter avec ouverture et tolérance;
- Une sensibilité aux valeurs et aux traditions de la société d'appartenance et une conscience de sa spécificité;
- Une capacité croissante à vivre dans un monde complexe et compliqué.

La maîtrise des cultures s'accompagne d'une maîtrise progressive du domaine disciplinaire ou professionnel dans lequel se spécialisera l'étudiant. Mais, tout en recherchant et en valorisant l'acquisition d'une compétence professionnelle solide et efficace, il faut se rappeler que cela n'est pas la seule finalité du processus d'éducation. La formation post-secondaire poursuit au moins deux autres objectifs également importants. D'une part, avant que de former des ingénieurs, des chimistes, des

../..

sociologues ou des administrateurs, l'éducation post-secondaire doit préparer des hommes et des femmes adéquatement épanouis dans l'ensemble des dimensions de la condition humaine. D'autre part, elle vise aussi à préparer des personnes capables d'assumer pleinement leur citoyenneté, capables d'un engagement social responsable. La liberté, la tolérance, la démocratie, le respect de l'environnement sont des valeurs fragiles et essentielles confrontées à un monde difficile et exigeant et l'éducation post-secondaire doit développer des compétences qui les servent bien.

CONCLUSION

Je soumets en conclusion que les trois maîtrises que je viens de présenter:

(1) sollicitent aussi bien le cycle d'études collégiales que le cycle universitaire; ce dernier est appelé à poursuivre un travail amorcé au collège;

(2) peuvent être recherchées dans l'ensemble des disciplines ou champs d'études, car elles sont fondamentales;

(3) contribuent à adapter la formation post-secondaire à l'ensemble des enjeux politiques du processus éducatif

COLLOQUE 10e ANNIVERSAIRE DE
L'ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

Implantation au Collège de Lévis d'un programme de développement d'habiletés fondamentales s'inspirant du modèle du Collège Alverno

par

Jacqueline DUBÉ,
professeure au Collège de Lévis
et
Robert BOUDREAU,
consultant pédagogique

Atelier 1.3

IMPLANTATION AU COLLEGE DE LÉVIS D'UN PROGRAMME DE DÉVELOPPEMENT D'HABILETÉS FONDAMENTALES S'INSPIRANT DU MODELE DU COLLEGE ALVERNO

INTRODUCTION

L'un des problèmes qui semble se poser en milieu collégial, en regard de la formation fondamentale, réside en ce que le discours tend à demeurer théorique et le phénomène est la plupart du temps abordé en termes de contenu ou d'interdisciplinarité. Les habiletés génériques telles l'analyse critique ou le jugement de valeur, si essentielles à une bonne formation fondamentale, sont souvent considérées comme implicites, sans plus. Par le biais de ce projet, le Collège de Lévis expérimente la possibilité de développer deux de ces habiletés génériques en tant qu'objectifs explicites de formation. On présentera successivement l'origine du projet, ses phases de conception et d'opérationnalisation, les réactions des étudiants, son impact sur les enseignants, quelques difficultés rencontrées et certains des défis à relever.

1. ORIGINE DU PROJET

Depuis quelque temps déjà, le Collège de Lévis était à la recherche d'une couleur spécifique pour sa section collégiale. Une enseignante en psychologie, Mme Jacqueline Dubé, avait été partiellement dégagée à cet effet. Cette investigation avait pour toile de fond une préoccupation importante en termes de formation fondamentale.

De son côté, M. Robert Boudreau, consultant pédagogique, avait réalisé depuis septembre 1986 de multiples démarches personnelles en vue de trouver des initiatives de formation novatrices, qui soient de nature à répondre à la quête de "sens" si souvent exprimée par les jeunes; bref, des activités d'apprentissage faisant appel à l'expérience personnelle et à la réflexion sur ces expériences. À l'automne 1988, suite à une rencontre avec Mme Dubé, il a proposé au Collège de Lévis un projet-pilote de formation fondamentale basé sur l'expérimentation d'une habileté générique, à partir du modèle du Collège Alverno de Milwaukee, intégrée à une expérience d'apprentissage de dix semaines dans un pays en voie de développement. Le projet dans son principe a été accepté par la commission pédagogique du Collège.

2. PHASE DE CONCEPTION

Le projet initial, une fois présenté aux enseignants[1] en janvier 1989, a connu des modifications majeures. Tout le personnel était prêt à s'impliquer dans un volet de formation aux habiletés. Communication et Résolution de problèmes ont été privilégiées. Le volet international, quant à lui, a été remis à plus tard.

---

[1] Le générique masculin est utilisé uniquement dans le but d'alléger le texte. Selon les circonstances, il désigne aussi bien les femmes que les hommes.

Donc, de février à mai, tous les enseignants de la section collégiale se sont rencontrés à chaque semaine, à raison d'une heure et demie par semaine, en sus de leur tâche normale, pour élaborer un programme de formation qui s'appliquerait à partir de septembre 1989. Plusieurs journées pédagogiques en mai et en juin ont été consacrées à ce projet spécifique.

Voici l'essentiel du travail réalisé entre février et juin 1989

- Etude du modèle du Collège Alverno
- Sensibilisation à l'approche expérientielle
- Consensus sur deux habiletés à développer:
  - Communication
  - Résolution de problèmes
- Division en deux équipes d'intervenants, une par habileté, le choix étant laissé à l'enseignant, quelle que soit sa discipline
- Travail réalisé dans le groupe "Communication":
  - Consensus sur quatre champs à développer:
    - Lecture, Écriture, Expression orale et Écoute
  - Consensus sur les résultats visés
  - Consensus sur un modèle organisationnel, en trois étapes ou "niveaux"
  - Consensus sur les critères génériques à utiliser
  - Exploration et conception d'activités pour le niveau 1
- Travail réalisé dans le groupe "Résolution de problèmes":
  - Consensus sur les résultats visés
  - Consensus sur un modèle organisationnel, en trois étapes ou "niveaux"
  - Consensus sur les critères génériques à utiliser
  - Exploration et conception d'activités pour le niveau 1
- Stage de formation de trois intervenants du Collège de Lévis au Collège Alverno, accompagnés du consultant Robert Boudreau

OBJECTIF GÉNÉRAL

Développer les habiletés Communication et Résolution de problèmes chez chaque étudiant inscrit en Collégial 1 du Collège de Lévis à partir de septembre 1989.

HABILETÉ "COMMUNICATION"

But: Que chaque étudiant soit capable de transmettre et de recevoir un message de façon efficace à l'aide de medias multiples.

Niveau 1: Identification des forces et des points à améliorer en tant que communicateur dans les quatre champs: lecture, écriture, expression orale et écoute

Niveau 2: Développement de la conscience du processus de communication

Niveau 3: Maîtrise du processus de communication dans un contexte disciplinaire

HABILETÉ "RÉSOLUTION DE PROBLEMES"

But: Que chaque étudiant soit en mesure de résoudre des problèmes de nature diverse de façon consciente et organisée.

Niveau 1: Identification des forces et des points à améliorer en regard du processus général de résolution de problèmes
Niveau 2: Développement de la conscience du processus général ainsi que du processus scientifique de résolution de problèmes
Niveau 3: Maîtrise de ces deux processus de résolution de problèmes dans un contexte disciplinaire

3. PHASE D'OPÉRATIONNALISATION

Dès le début de l'année, nous avons rencontré tous les étudiants de collégial 1. Nous les avons informés des modifications prévues, des raisons qui sous-tendent notre orientation et de l'esprit qui nous anime dans ce projet.

Perplexité et inquiétude furent les premières réactions. Celles qui suivirent furent toutefois teintées de confiance appréciable à notre égard, confiance qu'un étudiant a exprimé ainsi: "Vous parlez tous le même langage et vous avez l'air d'y croire beaucoup". C'était parti...

Les lignes suivantes esquissent quelques activités dans les deux habiletés. Pour chaque habileté, on indiquera pour les niveaux 1 et 2 les objectifs, la démarche poursuivie, incluant la procédure d'évaluation.

3.1 COMMUNICATION: NIVEAU 1

Objectif: Que chaque étudiant identifie ses points forts et ses points à améliorer dans chacun des quatre champs suivants: lecture, écriture, expression orale et écoute.

Chaque étudiant a vécu une activité d'auto-portrait dans les quatre champs. À l'automne, il a réalisé les activités de lecture et d'expression orale au cours d'un après-midi consacré au projet. Les activités d'auto-portrait en écoute et expression orale se sont déroulées en janvier, à l'intérieur des cours obligatoires de français et de philosophie.

Quel que soit le champ où il réalise son auto-portrait, la procédure est similaire. L'étudiant réalise son activité, puis procède à une auto-évaluation à partir d'un questionnaire indiquant les critères génériques et spécifiques appropriés. Le professeur-superviseur évalue de son côté la performance de l'étudiant à partir des mêmes critères. Finalement, au cours d'une entrevue-feedback, le professeur-superviseur et l'étudiant doivent faire consensus sur ses points forts et ses points à améliorer en fonction des critères utilisés.

Exemple en expression orale:

Résultat visé: Que chaque étudiant identifie ses points forts et ses points à améliorer en regard de son expression orale.

Critères génériques:

1. Rejoindre l'auditoire en établissant un contexte commun entre l'émetteur et le récepteur.
2. Rejoindre l'auditoire en adoptant un langage corporel approprié.
3. Rejoindre l'auditoire par le ton, le débit et l'articulation.
4. Rejoindre l'auditoire à travers le choix des mots et le niveau de langue.
5. Rejoindre l'auditoire par un contenu structuré et accessible.
6. Rejoindre l'auditoire par un contenu approprié au thème proposé.
7. Démontrer sa capacité d'identifier un point fort et un point à améliorer en regard de son processus d'expression orale.

Procédure détaillée:

1. L'étudiant se présente au local désigné, selon un horaire prédéterminé. Le professeur-superviseur l'accueille, lui explique la procédure et lui soumet le sujet de sa présentation: "Travaillerai-je à temps partiel cette année ou non ? Pourquoi ?"
2. L'étudiant prépare son exposé durant sept minutes et note son plan sur une fiche qu'il pourra utiliser au moment de sa présentation (l'étudiant ne doit pas lire son texte).
3. L'étudiant réalise son exposé seul devant une caméra. Il doit s'imaginer un auditoire composé de jeunes de son âge. La présentation dure approximativement trois minutes. Elle est enregistrée sur une cassette-vidéo réservée pour cet étudiant.
4. L'étudiant visionne sa cassette et évalue sa performance à l'aide d'un questionnaire d'auto-évaluation basé sur les critères génériques. À l'intérieur d'un délai de trois jours, il retourne le tout au centre d'évaluation, où sera consignée sa cassette.
5. Le professeur-superviseur visionne la cassette et évalue la performance de l'étudiant à partir d'une grille identique à celle de l'étudiant.
6. Le professeur-superviseur et l'étudiant se rencontrent pour l'entrevue-feedback et font consensus sur les points forts et les points à améliorer en regard de la performance de l'étudiant en expression orale.

3.2 COMMUNICATION: NIVEAU 2

Objectif: Que chaque étudiant développe la conscience du processus en s'appropriant les critères de performance.

Chaque professeur du groupe "Communication" (10 personnes au total) a eu le mandat de présenter à l'intérieur d'un de ses cours une activité en lecture et une en expression orale. À l'hiver 1990, nous nous sommes limités à ces deux champs pour permettre une intégration graduelle de la philosophie du projet et pour tenir compte de la charge de travail de chacun. Les activités proposées étaient directement reliées aux contenus des cours. Le contenu devenait le contexte de l'exercice de l'habileté. Dans chaque activité, l'étudiant a pu se familiariser avec les critères soit par le biais de l'auto-évaluation ou de l'évaluation de ses pairs ou encore en faisant un travail d'analyse des critères. Selon sa grille de cours, l'étudiant a réalisé de trois à cinq activités par champ au cours de sa session.

Exemple: Cours de Micro-Économique (383-921)

Les étudiants ont participé à un concours fictif de vulgarisation portant sur le thème: "Le monde des affaires: une réalité aux visages multiples." Les présentations ont été échelonnées sur six semaines. Chaque étudiant devait recueillir des informations récentes sur une entreprise québécoise ou canadienne et les présenter au jury du concours (les autres étudiants). Après avoir brossé un tableau synthétique de l'entreprise, il devait expliquer et commenter une manchette économique relative à l'entreprise en question.

À chaque semaine, le professeur mettait l'accent sur un des six critères génériques en expression orale. Chaque étudiant a été enregistré sur vidéo. Chacun s'est auto-évalué et a reçu une évaluation de ses pairs. Le professeur a évalué le contenu de la présentation en fonction de critères spécifiques et a effectué une rencontre informelle où il faisait le bilan avec le jeune de toutes les évaluations reçues en rapport avec sa prestation orale.

3.3 RÉSOLUTION DE PROBLÈMES: NIVEAU 1

Objectifs: sensibiliser les étudiants et étudiantes aux six étapes d'un processus général de résolution de problèmes
déterminer un point fort et un point à améliorer en regard des étapes du processus

Étapes du processus général de résolution de problèmes:

1. Reconnaître les éléments d'un problème
2. Définir le problème
3. Faire l'inventaire des solutions
4. Choisir une solution
5. Appliquer la solution
6. Évaluer la solution

Tous les étudiants de Collège 1 ont été convoqués pour une session spéciale, lors d'un après-midi de novembre 1989. Chaque étudiant a été invité à écrire un problème significatif pour lui, et résolu avec succès. Après avoir traduit ces informations en fonction des six étapes, les étudiants ont été regroupés par groupes de trois. Chacun devait expliquer aux autres la façon dont il s'y était pris pour résoudre son problème. Il y avait ensuite auto-évaluation et évaluation par les pairs. Plus tard, deux professeurs ont corrigé ces mêmes écrits. Une rencontre individuelle de feedback a été réalisée avec chaque étudiant.

3.4 RÉSOLUTION DE PROBLÈMES: NIVEAU 2

Objectif: développer la conscience du processus général et/ou scientifique de résolution de problèmes en mettant l'accent sur les deux premières étapes: la reconnaissance des éléments d'un problème et la formulation d'un problème dans un contexte disciplinaire.

La réalité nous a très vite confrontés à la nécessité de nous arrêter sur l'habileté "à observer" pour reconnaître les éléments d'un problème. De plus, comme nos cadres disciplinaires étaient très différents, nous nous sommes heurtés à la difficulté d'élaborer des outils communs d'observation. Il fut donc décidé que chaque professeur construirait au moins une activité qui mettrait en valeur l'habileté à faire de l'observation systématique dans le contexte de sa discipline.

Ainsi, en éducation physique 201, on a construit des activités d'observation pour le ski, le racquetball, le squash, le volleyball, le badminton et la relaxation. Dans le cas du ski et du volleyball, les étudiants ont été filmés en action, puis ont procédé à une auto-évaluation, à une évaluation par les pairs et à une évaluation par le professeur. Dans les deux cas, on devait parvenir à un consensus professeur-étudiant sur le principal point à travailler. Quel que soit le type d'activité, les étudiants ont été appelés à porter un jugement sur leur capacité d'observation et à le justifier.

En physique, deux activités ont été imaginées en rapport avec des activités de laboratoire. L'activité d'observation a fait l'objet d'une auto-évaluation, puis d'un feedback écrit par le professeur.

En résolution de problèmes, les étudiants ont réalisé de une à trois activités d'observation au cours de leur session d'hiver.

3.5 BILAN DES ACTIVITÉS 1989-1990

À la fin de l'année scolaire, chaque étudiant a reçu de son professeur-superviseur une attestation de participation aux activités de niveau 1 et 2, avec une brève description des activités réalisées. De plus, en communication, comme les activités ont été plus nombreuses, on a constitué pour chaque étudiant un "Profil de progression": celui-ci fait état des points forts et des points à travailler au cours de l'an prochain. À l'aide d'un commentaire écrit, le superviseur a attiré l'attention de l'étudiant sur un champ à travailler plus particulièrement.

4. RÉACTIONS DES ÉTUDIANTS

Les étudiants n'étaient pas vraiment au courant de l'implantation de ce programme à l'automne 1989. Ils se sont fait en quelque sorte "imposer" ce type de formation. Comme nous l'avons déjà mentionné, les premières réactions furent teintées à la fois de scepticisme à l'égard du programme et de confiance à notre endroit.

Globalement, en vertu des réponses aux questionnaires remplis par les étudiants suite aux activités de niveau 1 en communication et en résolution de problèmes, on peut constater les éléments suivants:

- une majorité d'étudiants se montrent intéressés au programme
- quelques-uns le trouvent enrichissant
- quelques-uns le jugent tout à fait inutile
- le passage d'un rôle plutôt passif vers un rôle plus actif semble en déranger un certain nombre
- la rencontre individuelle de feedback a joué un rôle majeur dans le changement de perception que les étudiants ont des activités du programme. Alors qu'une majorité jugeait les activités angoissantes, gênantes ou inutiles <u>avant</u> leur réalisation, une majorité les a jugées intéressantes et enrichissantes <u>après</u> la rencontre de feedback.

4.1 Réactions plus spécifiques au volet "Communication"

L'utilisation de l'enregistrement-vidéo a suscité de la résistance chez plusieurs étudiants. À l'usage, il s'est avéré que les appréhensions étaient davantage liées à l'expression orale qu'à l'enregistrement-vidéo, un certain nombre d'étudiants ayant vécu des expériences antérieures pénibles. Le renforcement des éléments positifs, en rencontre de feedback, s'est révélé plutôt efficace pour apaiser ces inquiétudes.

Par ailleurs, de multiples exposés oraux peuvent conduire à une saturation des auditeurs. On a avantage à les espacer dans le temps.

Des outils d'évaluation uniformisés peuvent aussi engendrer une certaine lassitude. La variété des outils d'évaluation représente un atout certain.

4.2 Réactions plus spécifiques au volet "Résolution de problèmes"

Le nombre d'activités y a été moins nombreux qu'en communication. Les remarques des étudiants en témoignent de façon évidente. La plupart ont noté la pertinence de faire des activités plus nombreuses à l'intérieur des cours. Ils ont aussi souligné la nécessité d'assurer un meilleur suivi et de créer des activités qui soient à la fois intéressantes et d'un niveau de difficulté adéquat.

5 IMPACT SUR LES ENSEIGNANTS

À ce jour, le projet a été réalisé dans un contexte de tâche lourde et ce, sans dégrèvement pour les enseignants. Malgré ces conditions, voici l'essentiel des opinions exprimées quant à l'impact du projet sur les enseignants.

L'impact majeur s'est fait ressentir au plan de la collaboration avec les collègues, notamment au niveau de la communication, du travail d'équipe et de la solidarité.

Voici quelques témoignages représentatifs de l'ensemble des réponses reçues.

"Pour la première fois, d'une manière aussi évidente et forte, nous partageons un vocabulaire pédagogique commun, des objectifs communs, des craintes communes et un même enthousiasme face au développement de notre projet."
"Un rapprochement comme je n'aurais pas pu m'imaginer ! Un esprit d'équipe, une complicité d'action !"
"Partager ses bons coups et surtout ses mauvais, ses espoirs et ses difficultés, dans un climat de confiance et d'entraide parce qu'animés d'un même amour pour le métier ... voilà réunis et confondus travail et loisir ... c'est cela que j'ai vécu."

Chez certains, on observe aussi des modifications quant à la conception de l'enseignement et de l'apprentissage. Pour d'autres, leur conception n'est pas changée: ce sont les moyens utilisés qui font la différence.

"Je faisais tout seul. Je donnais un bon cours à mon avis, mais sans plus. Permettre à l'étudiant de faire au lieu de regarder faire ... j'ai découvert cela pour

l'instant. De plus, l'étudiant apprendrait davantage avec cette formule. C'est le début d'une réflexion pour modifier mon action."
"Avant j'enseignais comme pour leur faire apprendre une recette. Je découvre qu'ils devront apprendre à les consulter, et surtout à les adapter."
"J'ai toujours pensé que les habiletés fondamentales avaient autant sinon plus d'importance que les contenus. C'est la première fois que l'on se donne des outils d'apprentissage adéquats à cet égard."

Quoique inégal, le projet a aussi eu un impact sur certaines interventions en classe.

"Je prends moins le déroulement du cours sur mes épaules. Je fais moins de cours magistraux et je varie plus le style de mes interventions. Les étudiants ont un rôle plus grand à jouer et ils sont régulièrement responsables du fonctionnement et de la réussite d'une activité d'apprentissage."
"Je suis moins magistral. Je pose plus de questions. Je donne moins gratuitement les réponses."

Enfin, chez plusieurs, le projet a aussi eu un impact sur les relations avec les étudiants, particulièrement avec ceux que l'enseignant a la responsabilité de superviser. Ce rapprochement est attribué entre autres au contact privilégié créé lors des rencontres de feedback et de l'esprit même du projet qui cherche à mettre en valeur les forces de chaque étudiant.

"J'ai éprouvé un grand plaisir à rencontrer les étudiants que je supervisais. Ca faisait différent de donner du feedback dans ce contexte. D'habitude, je ne rencontrais que ceux et celles qui étaient en difficulté."

"Je crois qu'ils sentent encore plus qu'avant qu'ils ont leur place dans la classe, que je ne suis pas le seul à "savoir", que je m'intéresse à ce qu'ils savent, à ce qu'ils vont apprendre et à ce qu'ils vont en faire pour eux-mêmes".

6. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

Nonobstant les nombreux aspects positifs, la mise en oeuvre d'un tel projet, on s'en doute, comporte sa part de difficultés. En voici quelques-unes:

- création et application simultanées d'une nouvelle philosophie et d'un nouveau programme de formation
- ressources très limitées compte tenu du travail à réaliser
- temps requis pour inventer des activités et les évaluer
- "grincement de dents" (...) devant la somme importante de travail à effectuer
- difficulté d'accepter de ne pas être compétent, habile et efficace dans l'immédiat
- maintien de la motivation malgré les progrès relatifs réalisés par les jeunes
- conception d'activités intéressantes pour les étudiants
- appréhension des étudiants face au projet
- projet perçu par les jeunes comme un surplus de travail
- chevauchement de plusieurs enseignants sur deux niveaux: secondaire et collégial

7. DÉFIS À RELEVER

Après une année d'expérimentation, voici certains des défis à relever au cours des mois à venir:

Au plan pédagogique:

- Évaluer l'expérience de cette année et avoir le courage de modifier certaines interventions.
- Faire preuve de souplesse pour effectuer les ajustements nécessaires.
- Réaliser des activités de niveau différent avec des étudiants de collège 1 et 2 dans le même groupe.
- Mener de front deux niveaux différents dans chaque habileté.
- Concevoir des activités en intégrant des habiletés et ce, dans plusieurs cours.
- Mieux intégrer les activités dans le quotidien.
- Maintenir l'enthousiasme malgré les difficultés et la somme d'énergie requise.
- Faire preuve de patience et de persévérance.
- Conserver un niveau élevé de communication entre les professeurs.
- Intégrer le service d'orientation dans le projet.

Au plan des étudiants:

- Maintenir et, dans certains cas, susciter la motivation des étudiants.
- Les convaincre de l'importance de développer ces habiletés (Lutter contre l'axiome "Si ça ne compte pas, c'est pas important!");
- Faire accepter l'idée que l'évaluation des habiletés est aussi importante que celle du contenu.

Au plan institutionnel:

- Obtenir les ressources financières et humaines nécessaires au maintien et au développement du projet.

CONCLUSION

Comme on peut le constater, ce projet éducatif a eu des impacts notables sur les personnes qui y ont participé. Comme le souligne un professeur, "l'esprit au collégial a grandement changé". C'est que maintenant, tous les intervenants du collégial <u>travaillent ensemble</u> à une formation centrée sur l'étudiant.

Les résultats visés pour chaque étudiant consistent en la maîtrise de deux habiletés génériques, communication et résolution de problèmes, ceci par l'intégration graduelle des critères appropriés. Comme toute habileté s'acquiert par la pratique, les jeunes sont appelés à jouer plus souvent un rôle actif en classe, à vivre des expériences et à réfléchir sur leurs expériences. L'évaluation est davantage conçue comme étant "au service de l'apprenant" et vise l'acquisition de l'habileté à s'auto-évaluer. L'ensemble du processus favorise la responsabilisation de l'étudiant.

Les problèmes sont nombreux. Qu'il suffise de mentionner la transformation obligée des mentalités en regard de l'enseignement et de l'apprentissage, l'intégration d'une nouvelle vision de l'évaluation, son articulation sur le plan pratique, le temps requis pour inventer des exercices, la résistance des étudiants. Et la liste pourrait s'allonger...

En fait, il s'agit essentiellement des mêmes difficultés que le Collège Alverno a rencontrées lorsqu'il a lancé son programme en 1973. La détermination, la persévérance et le travail d'équipe ont conduit ce collège à devenir un leader dans le monde de l'enseignement supérieur quant au développement [illegible] les génériques. De plus, leur système d'évaluation est considéré comme l'un des trois modèles les plus en vue aux États-Unis.

Alverno, pour nous, constitue une source d'inspiration [illegible] sur premier ordre, tant au plan de la formation fondamentale qu'on y dispense qu'au plan de l'"esprit" qui prévaut dans l'institution.

Nous devons beaucoup au Collège Alverno.

Il n'en demeure pas moins que le "nouvel esprit" dont parlent maintenant les enseignants au Collège de Lévis, et ses conséquences, sont le fruit du travail intense d'un groupe de personnes qui, collectivement, ont décidé d'oeuvrer à des objectifs partagés auxquels ils croient profondément.

Jacqueline Dubé, responsable du projet

Robert Boudreau, consultant pédagogique

COLLOQUE 10e ANNIVERSAIRE DE

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

Comment identifier les habiletes a partir d'observations sur video

par

Francine LAUZON,
professeure
Collège Marie-Victorin

Atelier 1.4

COMMENT IDENTIFIER LES HABILETÉS À PARTIR D'OBSERVATION SUR VIDÉO?

Comment cerner toutes les compétences nécessaires à l'exercice d'une profession?

La compétence nécessaire à l'exercice d'une profession repose sur la démonstration d'un ensemble de compétences essentielles pour assumer toutes les responsabilités et exécuter toutes les tâches inhérentes à cette profession. La formulation de ces compétences ou aptitudes doit être suffisamment précise pour qu'elles soient évaluables.

La démarche proposée est la transposition d'une démarche vécue par une équipe de professeur du programme d'Éducation en services de garde du collège Marie-Victorin. Démarche qui les a conduits à préciser les finalités du programme de formation professionnelle, en vue de formuler clairement l'ensemble des objectifs de stage de la formation et leurs critères d'évaluation.

La méthode de travail développée est applicable à d'autres profession. L'atelier a été conçue pour faire en sorte que les participants puissent se l'approprier et transposer ultérieurement la démarche dans leur domaine respectif. En guise d'explication nous commencerons par présenter un aperçu de l'expérience, ensuite nous traiterons des incidences d'une telle démarche sur le perfectionnement des outils d'évaluation, sur l'équipe de travail (confrontation, identification et consolidation des valeurs), sur l'évaluation de l'ensemble des cours du programme de même que sur la réaction des milieux de stage. Finalement nous reprendrons et décrirons sous forme de grille la démarche suivie.

APERÇU DE L'EXPÉRIENCE

L'expérience vécue à Marie-Victorin est issue de la volonté de l'ensemble des professeurs responsables de la formation des éducatrices et des éducateurs, de parfaire les grilles d'évaluation de stage de sorte qu'elles puissent servir à cerner très précisément les lacunes chez les étudiants et

étudiantes. Autrement dit, il s'agissait d'identifier clairement chacune des compétences minimales que devraient pouvoir démontrer un finissant ou une finissante.

Au départ les professeurs ont fait appel au conseiller pédagogique du collège afin d'élaborer une stratégie de travail. Le plan conçu en équipe est devenu une activité accréditable dans le cadre du programme PERFORMA. Ainsi les professeurs assistés du conseiller pédagogique et d'un professeur responsable de l'animation du projet dans le département ont cheminés vers la conception d'outils d'évaluation en réajustant au fur et à mesure la méthode de travail, sur une période d'un an à raison d'une rencontre de deux heures à tous les quinze jours.

Dans un premier temps donc il s'agissait de filmer des séquences de professionnels en action à différents moments de la journée. Par la suite, les professeurs ont visionné les documents, en notant spontanément tout ce qui apparaissait nécessaire pour assumer les fonctions de l'intervenant dans la situation. Il s'agissait alors d'établir la liste des données qui serviraient à élaborer les objectifs terminaux de la formation. Cette opération s'est échelonnée sur plus d'une séance de travail. Une fois le visionnement terminé, l'ensemble des données recueillies a fait l'objet d'une opération de regroupement, d'épuration et de classification.

La classification a donné lieu à de nombreuses discussions sur la méthode à utiliser. Il fallait identifier les grandes catégories de compétences. On a alors revu d'un côté les buts de la formation et les objectifs de stage tels que décrits dans les cahiers de l'enseignement collégial. Puis on a analysé les données en terme de savoir, savoir faire et savoir être de même que par rapport aux compétences reliées au travail en relation avec l'enfant, avec les autres éducateurs, avec les parents, avec les autres intervenants et avec l'environnement. Ce travail a permis de dégager six grands objectifs terminaux permettant l'atteinte de la compétence nécessaire à l'exercice de la profession. Par la suite les données pertinentes à conserver étaient analysées et reformulées pour devenir des sous objectifs, de façon suffisamment descriptive, pour servir de critères d'évaluation. Une fois ce travail fait, il fallait procéder à une répartition des critères en trois niveaux en lien avec les trois stages de la formation. Cette opération a donné lieu à un grand questionnement sur les cours en place et les activités d'apprentissages offertes aux élèves. Lorsqu'un critère d'évaluation apparaissait en première année par exemple, la question suivante se posait: comment et dans quel cours les élèves peuvent-ils développer la compétence?

RETOMBÉES

Le fruit concret de la démarche se présente sous la forme de trois cahiers de stage incluant chacun les poétiques et les exigences du stage, les objectifs et les critères d'évaluation. Ces cahiers sont conçus pour faire en sorte qu'ils servent d'outil de travail à l'élève, à l'éducateur accompagnateur de stage et au superviseur (professeur). Après une année d'expérimentation toutes les personnes concernées sont très satisfaites. Les témoignages des intervenants dans les milieux de travail démontrent que l'outil d'évaluation est complet, pratique et facile à utiliser. De plus plusieurs mentionnent qu'il sert à leur propre évaluation.

Les retombées d'un travail d'équipe de cette envergure dépassent le but poursuivi. La profondeur et l'intensité des échanges ont déclenché des remises en question et favorisé des réflexions qui ont apporté notamment une meilleure concertation au sein de l'équipe de professeurs et une consolidation des valeurs véhiculées dans le programme. Et, de plus, ce travail a donné lieu à un réaménagement de la séquence de cours, un enrichissement des activités d'apprentissage dans les cours de même que dans la supervision de stage.

MÉTHODE DE TRAVAIL UTILISÉE

1 Visionnement d'une bande vidéo présentant un professionnel en action et prise de notes spontanée sur les compétences(aptitudes) nécessaires à la tâche

2 Inventaire des données recueillies

3 Première analyse des données, épuration, regroupement

4 Identification de critères de regroupement pouvant devenir les grands objectifs à atteindre : un finissant devrait être capable de ... à la lumière des données

Note : Cette opération se fait en lien avec l'analyse des objectifs décrits dans le programme

5 Formulation des grands objectifs terminaux, toujours à la lumière des données

6 Identification des sous-objectifs pour chacun des grands objectifs y compris les plus élémentaires et formulation suffisamment précise pour en permettre l'évaluation soit l'observation. Ces sous-objectifs deviennent les critères d'évaluation

7 Répartition et dosage des objectifs dans les différents stages en fonction du degré de difficulté reconnu avec l'expérience de formation et à la lumière des cours en place

8 Évaluation des activités d'apprentissages de l'ensemble du programme en vue d'assurer l'atteinte des objectifs et changements à apporter aux cours ou à la séquence

9 Conception de cahiers de stage pouvant servir d'outil de travail à l'étudiant, au professeur et au milieu

10 Expérimentation de l'outil, évaluation et enrichissement à partir des commentaires de tous les partenaires: élèves, accompagnateurs dans le milieu de travail et professeurs

FRANCINE LAUZON
Animatrice de l'atelier
Membre de l'équipe de travail
du département du Service de garde
du collège Marie-Victorin

1990.05.23

COLLOQUE 10e ANNIVERSAIRE DE

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

Répertoires des profils de formation professionnelle

par

André BLANCHET,
responsable des répertoires des profils
Direction de la formation professionnelle
MÉQ

Atelier 1.5

Résumé

Les **répertoires des profils de formation professionnelle** présentent, de façon structurée et hiérarchisée, les éléments de connaissance essentiels à la réalisation des tâches de chacune des professions identifiées et regroupées en fonctions types. Ils permettent d'évaluer rapidement la complexité des professions et constituent une source inestimable d'éléments de contenu, utiles lors de l'élaboration des programmes de formation en milieu scolaire ou en entreprise.

Présentation

L'exposé qui suit s'adresse aux divers intervenants de la formation professionnelle qui œuvrent en institution ou en milieu de travail. Il a pour but de fournir les renseignements nécessaires à l'exploitation maximale des **répertoires des profils de formation professionnelle**, préparés par le ministère de l'Éducation. La consultation de ces ouvrages de référence favorise une meilleure compréhension du monde du travail pris dans son ensemble, et assure une juste perception de ses caractéristiques professionnelles.

Les répertoires sont le fruit de recherche et d'analyses effectuées par le **Centre de développement des profils de formation professionnelle** et font régulièrement l'objet de mises à jour. Vingt-trois champs d'activités socio-économiques, présents au Québec, ont été étudiés en profondeur par cet organisme. Un nombre de spécialistes du marché du travail et du monde de l'éducation y ont participé, soit en collaborant aux consultations, soit en effectuant des analyses et des synthèses.

Dans les pages qui suivent, les responsables de la formation professionnelle, administrateurs, conseillers ou formateurs, trouveront des indications utiles leur permettant de mieux comprendre la structure et le contenu de chacun des répertoires et par conséquent de les consulter efficacement.

L'exposé sera divisé en quatre parties :

- le contenu des répertoires;
- l'apport des répertoires au milieu scolaire;
- l'apport des répertoires aux entreprises;
- la mise à jour des répertoires.

1. Contenu des répertoires

Tous les répertoires sont structurés de la même façon pour chacun des champs socio-économiques couverts, de sorte qu'il est relativement facile de passer de l'un à l'autre et de s'y retrouver. S'ils paraissent complexes de prime abord, ils ne constituent en réalité qu'une série répétitive d'éléments d'information uniformes, assez simples à comprendre et regroupés en catégories.

1.1 Profils de formation professionnelle

Les profils de formation professionnelle (voir annexe I) sont présentés sous forme de tableaux regroupant sous un même titre (fonction-type) un certain nombre de professions faisant partie d'un même champ et entre lesquelles on observe des ressemblances marquées. Le nombre de tableaux varie d'un champ à l'autre. Le tableau particulier à chaque fonction-type contient cinq cases renfermant les renseignements suivants :

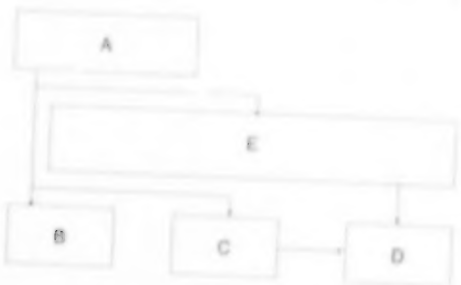
A) le titre de la fonction-type (ex. : technicien, technicienne en entretien mécanique);

B) les professions incluses dans la fonction-type et les numéros des tâches qui sont accomplies durant leur exercice;

C) la description des tâches de la fonction-type;

D) les numéros de code des unités modulaires nécessaires à l'exécution de chaque tâche de la fonction-type;

E) la liste complète des unités modulaires attribuées à la fonction-type, accompagnée de leur structure.



1.2 Grandes catégories d'activités

Pour chaque grande catégorie d'activités (voir l'exemple à l'annexe II), on retrouve la liste complète et l'objectif général de toutes les unités modulaires. Celles-ci sont regroupées selon leurs affinités de contenu en grandes catégories. La structure (représentation schématique) particulière à chaque grande catégorie d'activité indique les relations qui peuvent exister entre les unités modulaires.

1.3 Tableau-synthèse

Le tableau-synthèse (voir l'exemple à l'annexe III) renferme toutes les fonctions-types du champ et fait ressortir leurs points communs. Il fournit la liste des unités modulaires pour toutes les catégories d'activités, et montre leur appartenance aux fonctions-types.

1.4 Éléments de connaissance

Les éléments de connaissance sont regroupés en un nombre variable d'unités modulaires (ou capacités communes reliées à un nombre significatif de professions) comprises dans un champ donné. Tel que démontré à l'annexe IV, le numéro de code qui accompagne chaque unité modulaire dans les répertoires est naturellement le même que celui qui désigne cette même unité dans les profils de formation professionnelle. Chaque unité modulaire comporte plusieurs objectifs de formation particuliers, accompagnés d'un chiffre désignant le niveau taxinomique exigé. Plusieurs éléments de contenu viennent préciser chacun des objectifs.

1.5 Exemple d'utilisation

Dans le but d'illustrer la façon d'utiliser les **répertoires des profils de formation professionnelle**, émettons l'hypothèse qu'il faille préparer le programme de formation d'**analyste d'entretien**. Le profil de la fonction-type **Technicien ou technicienne en entretien mécanique**, du Répertoire des profils de formation professionnelle en **Entretien mécanique,** fournit les indications suivantes :

1- Au bas de la première page de l'annexe I, à gauche, on fait mention des six professions incluses dans la fonction-type, dont celle d'analyste d'entretien, objet de la démarche. Les chiffres accolés aux professions indiquent les numéros des tâches qui leur sont habituellement dévolues dans le monde du travail. Ainsi, ces analystes doivent-ils accomplir les tâches 2 à 5, 8, 9 et 11 décrites au tableau intitulé Description des tâches de cette fonction-type.

2- La liste des codes des unités modulaires nécessaires à l'accomplissement de chaque tâche apparaît dans le tableau du bas des deuxième et troisième pages de cette annexe.

3- Les titres des unités modulaires correspondant à ces codes sont énumérés au haut des pages; leurs structures proposent un ordre logique d'apprentissage pour chaque grande catégorie d'activités. On constate ainsi que l'atteinte de l'objectif de l'unité modulaire 3-05 *Électro-hydraulique* suppose la maîtrise, comme préalables, des connaissances des unités, 3-04 *Hydraulique industrielle* ainsi que les unités 2-06 *Montage et raccordement de canalisations*, 2-07 *Mécanique des fluides*, 3-02 *Circuits logiques*, 3-01 *Utilisation de micro-ordinateurs* et 2-12 *Principes de l'électronique*.

Cette première démarche est complétée par la lecture du contenu des unités modulaires essentielles à la profession **Analyste d'entretien** en les repérant, par leur numéro de code, dans l'annexe IV du présent document. Sous le titre de l'unité modulaire apparaissent : l'énoncé de l'objectif, la liste des unités modulaires auxquelles on doit se référer comme préalables, et enfin les éléments de connaissance . Le

chiffre entre parenthèses qui paraît à la suite de l'objectif de l'élément de connaissance indique son niveau taxinomique. Il convient de souligner que l'ensemble des unités modulaires de la profession constitue la base du programme de formation à élaborer.

1.6 Champs d'activités socio-économiques couverts par les répertoires

Le monde du travail est vaste et couvre de nombreux domaines d'activités. Ces domaines, désignés sous le nom de champs, ont été évalués au nombre de 23 lors de l'élaboration et des mises à jour des répertoires. Voici la liste alphabétique de ces champs :

- Administration
- Agriculture
- Alimentation, hôtellerie, restauration
- Bois et matériaux connexes
- Chimie appliquée
- Communications et documentation
- Construction et services
- Électrotechnique
- Entretien mécanique
- Environnement et biologie
- Fabrication mécanique
- Foresterie, sciage et papier
- Imprimerie
- Informatique
- Mécanique du bâtiment
- Métallurgie
- Production artistique
- Santé
- Services sociaux
- Soins esthétiques
- Textiles
- Transport
- Travaux de génie et mines

2. Apport des répertoires au milieu scolaire

2.1 Détermination des objectifs de programme

Les répertoires, avons-nous précisé, constituent avant tout un inventaire des activités du monde du travail et des capacités exigées pour y évoluer idéalement. Ces documents ne constituent pas, en eux-mêmes, des programmes de formation. Compte tenu de cette réalité clairement exposée dans les répertoires, le monde de l'éducation doit déterminer dans quelle mesure il peut adapter ses services de formation professionnelle aux exigences particulières du monde du travail. La question qui se pose n'est pas tellement de déterminer si le monde de l'éducation doit former des ouvriers et des techniciens spécialisés, mais davantage de définir quel genre d'ouvriers et de techniciens il peut et doit former, considérant les ressources dont il dispose (temps, effectifs, équipements) et les objectifs plus larges que lui impose sa vocation sociale et culturelle.

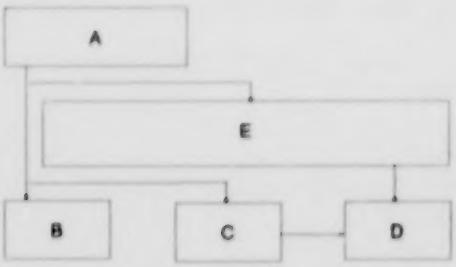
Cette première intervention se situe donc au plan des objectifs, du "*Rendre capable de...*". C'est à ce moment précis qu'il faut déterminer, pour l'ensemble des programmes d'un champ donné, quel type de formation sera dispensée :

- formation initiale polyvalente permettant la mobilité;
- formation polyvalente avec spécialisation restreinte;
- formation purement spécialisée préparant à l'exercice immédiat d'un métier ou d'une profession.

2.2 Élaboration des contenus de programme de formation

Une fois les objectifs de programmes fixés, il s'agit de préciser les contenus des programmes de formation et d'établir le cheminement logique des apprentissages (structure).

Dans cette optique, la consultation de la première partie des **répertoires des profils de formation professionnelle** est d'une grande utilité. En effet, les profils de formation professionnelle des fonctions-types d'un champ apportent de précieuses indications sur les contenus-cadres en répondant à certaines questions fondamentales. Reprenons à cette fin l'analyse de contenu du profil d'une fonction-type :



L'ensemble des fonctions-types pose des questions fondamentales pour chaque champ du marché du travail, et y répond de la manière suivante :

- Quelles sont les professions comprises dans le champ? Consulter la case **B** de toutes les fonctions-types;
- Quelles sont les tâches à effectuer dans chaque profession? Consulter à nouveau la case **B** de la fonction-type, prendre note des numéros de tâches qui accompagnent le nom de la profession et chercher la définition de la tâche ou des tâches, selon le cas, dans la case **C**;
- Quelles sont les unités modulaires requises pour effectuer chacune des tâches de la fonction-type? Consulter les cases **D** et **E**.

Les éléments d'information décrits plus haut permettent d'arrêter des choix sur les unités modulaires essentielles à l'atteinte des objectifs terminaux déterminés au préalable. Mais avant de décider d'inclure ou de ne pas inclure telle ou telle unité modulaire dans un programme de formation professionnelle, il est sage de vérifier son contenu dans la dernière partie du répertoire. L'importance de l'unité modulaire par rapport aux objectifs poursuivis peut ainsi être mieux évaluée.

2.3 Détermination des critères d'évaluation et de reconnaissance des acquis

Parce qu'elle fait partie intégrante des activités pédagogiques, l'évaluation se définit comme un processus continu qui doit se poursuivre tout au long de l'application d'un programme de formation professionnelle. Elle doit couvrir autant les enseignements théoriques que les activités pratiques incluant, le cas échéant, les stages en entreprise.

2.3.1 En se référant aux répertoires de divers champs, on constate qu'ils renferment des indications utiles sur l'évaluation des apprentissages. Deux points entre autres attirent l'attention :

- le vocabulaire employé pour décrire les éléments de connaissance et plus particulièrement le mot d'action fixant l'objectif d'apprentissage en termes de comportement précis et observable: identifier - distinguer - réaliser - mettre en place - analyser - rechercher - préciser - vérifier - installer - évaluer;
- le niveau taxinomique retenu pour chaque élément de connaissance, exprimé au moyen de chiffres entre parenthèses :

  (1) connaissance

  (2) compréhension

  (3) application de la connaissance ou de la compréhension

  (4) analyse

  (5) synthèse

  (6) évaluation critique

2.3.2 Concernant la reconnaissance officielle des acquis, il est possible de déterminer sa fréquence et la dimension qu'elle pourra prendre en effectuant certains découpages de programmes en sous-ensembles. À cet effet, les structures proposées dans les répertoires des profils de formation permettent de former des regroupements d'unités modulaires selon leurs affinités, leur interdépendance et l'organisation hiérarchique proposée pour chaque structure. Si ce découpage des programmes pour fins de reconnaissance des acquis conduit à des unités intégrées vraiment polyvalentes et pluridisciplinaires, il pourrait facilement conduire à un système de reconnaissance des acquis par unités capitalisables ou à des sous-ensembles cohérents de programmes.

2.4 Mise en oeuvre d'activités de formation (organisation, administration, enseignement)

Dans le but de planifier de façon rationnelle des périodes et des lieux de formation, les administrateurs scolaires et les responsables de la coordination départementale ou chefs de départements peuvent découvrir les affinités des différents profils de formation en consultant la troisième partie des répertoires des profils de formation professionnelle.

Un tableau-synthèse, complété par graphique, donne une vue d'ensemble du champ, en fournissant une comparaison des profils de formation professionnelle et en permettant de préciser les zones où les unités modulaires sont communes et celles où les unités modulaires ne concernent que certaines fonctions-types. Ce tableau met en évidence les points essentiels suivants :

- les unités modulaires qu'on retrouve le plus souvent dans les fonctions-types définissent les connaissances usuelles que l'on peut considérer fondamentales;
- les unités modulaires qui ne font partie que de quelques fonctions-types, ou encore d'une seule fonction-type, sont plus particulières et appartiennent déjà à un domaine spécialisé;
- les résultats des comparaisons doivent être interprétés à la lumière des faits suivants :
  - Les unités modulaires n'ont pas toutes la même importance en termes de contenu et de temps d'apprentissage. Pour cette raison, il ne faudrait pas conclure que l'étendue de la formation requise pour une fonction-type est directement proportionnelle au nombre d'unités modulaires incluses dans son profil;
  - même si une unité modulaire est commune à plusieurs fonctions-types, cela n'implique nullement qu'elle doive être étudiée avec le même degré d'approfondissement, ni qu'elle doive faire l'objet de la même approche pédagogique dans les divers programmes où elle pourra figurer. En conséquence, il faut nécessairement tenir compte de ces réserves avant de décider que telle unité modulaire fait partie d'un tronc commun, voire d'un cours commun à plusieurs programmes.

Quant aux enseignants déjà engagés dans des activités de formation professionnelle depuis un certain nombre d'années qui, compte tenu de l'évolution du monde du travail désirent mettre à jour le contenu de leur enseignement, ils pourront le faire de façon rapide en se référant aux répertoires des éléments de connaissance par unités modulaires. Ils pourront, lors de cette même démarche, vérifier le degré d'approfondissement à atteindre pour répondre à de nouvelles exigences.

3. Apport des répertoires aux entreprises

Dans bien des cas, les répertoires peuvent être utilisés presque intégralement pour la formation en entreprise. En effet, il s'agit en général de transmettre des connaissances supplémentaires visant à rendre les individus plus compétents, plus polyvalents ou encore d'adapter le fonctionnement de l'entreprise à des transformations technologiques conjoncturelles.

Dans l'un ou l'autre de ces cas, lorsque la direction de l'entreprise, le service du personnel ou le responsable du perfectionnement désire proposer un plan de perfectionnement à ses employés, les répertoires peuvent être utilisés aux fins suivantes :

- vérification des exigences minimales du monde du travail associées aux activités propres à l'entreprise;
- inventaire des besoins de formation selon les caractéristiques de l'entreprise;
- élaboration d'un plan de formation;
- mise en place des activités de formation;
- recrutement et sélection de personnel.

3.1 Vérification des exigences minimales du monde du travail associées aux activités propres à l'entreprise

Les analyses qui ont permis l'élaboration des répertoires décrivent de façon assez nette les exigences du monde du travail de tâches à accomplir et de capacités requises pour les exécuter convenablement. Ces données sont fournies pour chacun des champs d'activités socio-économiques présents au Québec.

L'entreprise qui souhaite évaluer sa propre situation a donc intérêt à puiser dans les répertoires les éléments qui lui permettront de se comparer au modèle de base défini par le milieu du travail dans son champ d'action particulier.

3.2 Inventaire des besoins de formation selon les caractéristiques de l'entreprise

Si l'entreprise compare son propre modèle à celui décrit dans les répertoires, elle peut facilement identifier ses carences par rapport à l'ensemble des compétences professionnelles idéalement requises pour un bon fonctionnement. Ceci lui permettra ensuite de définir les services de formation qu'elle doit mettre en place pour son propre bénéfice et pour celui de ses employés.

3.3 Élaboration d'un plan de formation

L'analyse des profils de formation propres aux diverses fonctions-types au champ dans lequel s'insère l'entreprise permet d'inventorier, pour chaque profession et également pour l'ensemble des professions correspondant à la fonction-type, les tâches à accomplir et les unités modulaires requises pour réaliser ces tâches.

Un profil de formation adapté aux besoins et structuré selon l'ordre logique d'apprentissage suggéré dans le profil de la fonction-type peut également être dressé.

Toutefois, dans le choix des unités modulaires, il est bon de tenir compte des caractéristiques propres de l'entreprise. Ainsi, on peut supposer que plus l'entreprise est petite, plus les employés doivent être polyvalents. Dans ce cas, la démarche devrait idéalement être menée en tenant compte de l'ensemble de la fonction-type. Dans le cas d'une entreprise d'envergure, la démarche pourrait être différente. À cause de la spécialisation plus intense recherchée, on a parfois avantage à considérer de préférence les données particulières à une ou à plusieurs professions. C'est à ce moment que l'objectif précis à atteindre peut être défini.

3.4 Mise en place des activités de formation

Que ce soit au moyen de cours théoriques ou d'entraînements pratiques, les contenus de formation peuvent être facilement déterminés en consultant le répertoire des éléments de connaissance par unités modulaires. Il s'agit simplement de chercher le détail de l'unité modulaire en utilisant le même numéro de code que celui repéré dans le profil de formation professionnelle à l'occasion de l'élaboration du plan de formation.

3.5 Recrutement et sélection de personnel

Le directeur d'une entreprise ou son chef de personnel peut trouver dans les répertoires des renseignements utiles à la description de postes, en vue de l'embauche et de la sélection de personnel.

En consultant les profils des fonctions-types du champ d'activités de l'entreprise, on trouve la liste de toutes les professions accompagnées des numéros de tâches que comportent celles-ci (case **B** des fonctions-types). Dans la case **C** apparaît une description sommaire de toutes les tâches de la fonction-type. Il s'agit ensuite de retenir les tâches propres à la profession faisant l'objet d'une description de poste.

4. Mise à jour des répertoires

Les travaux de mise à jour portent actuellement sur six champs :

- Alimentation, hôtellerie, restauration
- Bois et matériaux connexes
- Électrotechnique
- Fabrication mécanique
- Foresterie, sciage et papier
- Mécanique du bâtiment

Une attention particulière est accordée à ces travaux de mise à jour afin d'une part, de perfectionner, la méthodologie de consultation des entreprises et de compilation des informations obtenues et, d'autre part, d'augmenter leur représentativité.

Annexe I

Fonction-type

PROFIL DE FORMATION PROFESSIONNELLE

FONCTION-TYPE :
TECHNICIEN OU TECHNICIENNE EN ENTRETIEN MÉCANIQUE

Liste et structure, par grandes catégories d'activités,

Gestion (1-00)

1-01 Facturation
1-03 Gestion des stocks et de l'approvisionnement
1-04 Principes de planification et de contrôle de l'entretien
1-05 Relations de travail
1-06 Formation du personnel
1-07 Gestion du personnel
1-08 Statistiques
1-09 Production
1-10 Rédaction des rapports

Principes et activités de base (2-00)

2-01 Application des normes de santé et de sécurité
2-02 Lecture de plans, de diagrammes et d'ouvrages de référence
2-03 Levage et manutention
2-04 Lubrification
2-05 Prises de mesures
2-06 Montage et raccordement de canalisations
2-07 Mécanique des fluides
2-08 Soudage au gaz
2-09 Soudage à l'arc
2-10 Principes de l'électricité
2-11 Lecture de plans électriques
2-12 Principes de l'électronique
2-13 Travail à l'établi
2-14 Éléments et organes de machines
2-15 Ajustement et assemblage d'organes de machines
2-16 Matériaux industriels
2-17 Usinage sur machines-outils
2-18 Traitements thermiques

C.C.O.P.	Professions incluses et lien avec les tâches de cette fonction-type
6100-114	• Contremaître de mécaniciens et réparateur, réparatrice de machines industrielles et de construction : 1 à 3, 6, 7, 8, 10 à 12
6596-134	• Analyste d'entretien : 2 à 5, 8, 9, 11
8510-118	• Contremaître (technicien, technicienne) de montage de moteurs : 1, 3, 5, 6, 7, 8, 10 à 12
8510-122	• Contremaître (technicien, technicienne) de montage de machines destinées à l'industrie, à l'agriculture et à la construction : 1, 3, 5, 6, 7, 8, 12
8510-130	• Contremaître (technicien, technicienne) de montage de véhicules automobiles : 1, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12
8510-126	• Contremaître (technicien, technicienne) à l'essai et à la vérification de produits métalliques : 3, 5, 8, 11, 12

Description des tâches de cette fonction-type

1. Organiser, coordonner et surveiller le montage, le démontage et l'installation de machines ou parties de machines, mettre en œuvre les moyens nécessaires à leur manutention et encadrer le personnel correspondant.
2. Diagnostiquer les causes d'anomalies et de défectuosités de fonctionnement des systèmes industriels, proposer les réparations à effectuer, mettre en place et superviser le processus de réparation.
3. Observer visuellement ou au moyen d'instruments d'essai ou de mesure, les conditions d'exploitation du matériel et des machines de production afin d'en connaître l'état, d'estimer leur fiabilité et de recommander, au besoin, les opérations d'entretien nécessaires.
4. Ajuster et monter des pièces mécaniques pour construire, réparer, modifier, entretenir et réviser des machines industrielles.
5. Étudier et recommander les modifications à apporter aux systèmes afin d'en augmenter le rendement et la fiabilité, préparer les croquis et dessins des modifications à apporter, rédiger un rapport des conclusions et recommandations.
6. Organiser et superviser les travaux d'entretien ainsi que leur fréquence, afin d'assurer l'entretien préventif régulier et systématique des équipements.
7. Appliquer les principes de gestion relatifs à la maintenance (réserve de pièces, prix de revient, ordonnancement, programmation).
8. Informer par des rapports techniques le personnel impliqué dans les opérations de conception, de production ou d'achat de nouveaux équipements afin de faciliter le service d'entretien.
9. Dépanner des systèmes industriels automatisés complexes.
10. Déterminer et organiser le service d'entretien préventif ou préventif.
11. Déterminer et commander les matières premières et fournitures nécessaires à l'exécution de réparations ou de modifications et en tenir un inventaire.
12. Superviser le personnel affecté à l'entretien mécanique.

des unités modulaires essentielles pour accomplir

Automatismes (3-00)

3-01 Utilisation de micro-ordinateurs
3-02 Circuits logiques
3-03 Pneumatique industrielle
3-04 Hydraulique industrielle
3-05 Électro-hydraulique
3-06 Automates programmables
3-07 Caractéristiques des circuits de régulation, de filtration, de redressement et d'amplification
3-08 Entretien de servomécanismes
3-09 Microprocesseurs et interfaces
3-10 Installation et calibrage d'instruments de contrôle de procédés

Entretien préventif et installation (véhicules de transport) (4-00)

(Aucune unité modulaire)

N° des tâches	Liste des codes des unités modulaires nécessaires à chaque tâche de cette fonction-type												
1	1-04	1-05	2-01	2-02	2-03	2-05							
	1-06	1-07	2-06	2-13	2-14	2-16							
			2-17										
2	1-04	1-06	2-01	2-02	2-04	2-05							
	1-06	1-07	2-07	2-10	2-11	2-12							
			2-13	2-14	2-16	2-17							
			2-18										
3	1-04	1-08	2-01	2-02	2-04	2-05	3-01 & 3-10			5-01	5-02		7-06
	1-09		2-06	2-07	2-10	2-11	incl			5-03	5-04		
			2-12	2-13	2-14	2-15				5-05			
			2-16	2-17	2-18								
4			2-01	2-02	2-04	2-05	3-01	3-02		5-03	5-04		
			2-06	2-07	2-08	2-09	3-03	3-04					
			2-10	2-11	2-12	2-13	3-05						
			2-14	2-15	2-16	2-17							
			2-18										
5	1-10		2-01	2-02	2-04	2-05	3-01	3-02		5-01	5-02		7-06
			2-06	2-07	2-10	2-11	3-03	3-04		5-03	5-04		
			2-12	2-13	2-14	2-16	3-05	3-06		5-05			
			2-17	2-18			3-09						

toutes les tâches de cette fonction-type

Inspection, dépannage et entretien préventif (équipements industriels) (5-00)

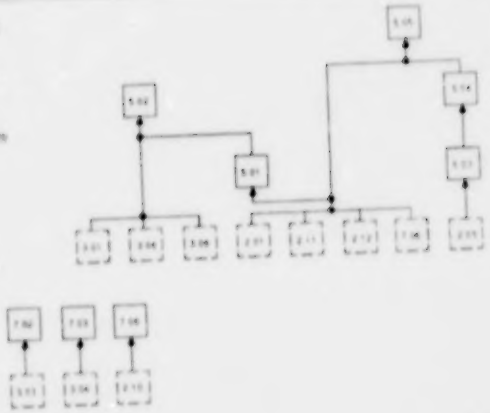
5-01 Diagnostic et dépannage de systèmes électriques
5-02 Diagnostic et dépannage de systèmes électroniques de commande de machines industrielles
5-03 Équilibrage statique et dynamique d'équipements industriels
5-04 Analyse des sons et vibrations
5-05 Application de programmes d'inspection et d'entretien d'équipements industriels

Entretien et réparation (véhicules de transport) (6-00)

(Aucune unité modulaire)

Réparation et installation (équipements industriels) (7-00)

7-02 Entretien et réparation de systèmes pneumatiques industriels
7-03 Entretien et réparation de systèmes hydrauliques industriels
7-06 Moteurs à courant alternatif (CA) et à courant continu (CC)



Nº des tâches	Liste des codes des unités modulaires nécessaires à chaque tâche de cette fonction-type				
6	1-04 à 1-06 incl				
7	1-03 1-04 1-05 1-06 1-09				
8	1-03 1-04 1-05 1-08 1-09 1-10				
9	2-01 2-02 2-05 2-06 2-07 2-10 2-11 2-12 2-16	3-01 à 3-10 incl	5-01	7-02 7-03 7-06	
10	1-01 1-04 1-05 1-06 1-07	2-01 2-02 2-04 2-05 2-06 2-07 2-10 2-11 2-12 2-16	3-01 3-02 3-03 3-04 3-08 3-09	5-01 5-02 5-03 5-04 5-05	7-06
11	1-01 1-03 1-04				
12	1-05 1-06 1-07				

Annexe II

Grande catégorie d'activités

CODE, TITRE ET DÉFINITION DE L'OBJECTIF DES UNITÉS MODULAIRES DE LA GRANDE CATÉGORIE D'ACTIVITÉS

AUTOMATISMES **(3-00)**

3-01 UTILISATION DE MICRO-ORDINATEURS
Utiliser un micro-ordinateur et ses principaux périphériques

3-02 CIRCUITS LOGIQUES
Résoudre des problèmes d'automatisation industrielle à l'aide des méthodes appropriées et réaliser les circuits de commande correspondants

3-03 PNEUMATIQUE INDUSTRIELLE
Monter des circuits pneumatiques industriels de base après en avoir établi les composantes

3-04 HYDRAULIQUE INDUSTRIELLE
Monter des circuits hydrauliques industriels de base après en avoir établi les composantes

3-05 ÉLECTRO-HYDRAULIQUE
Monter des circuits électro-hydrauliques industriels après en avoir établi les composantes

3-06 AUTOMATES PROGRAMMABLES
Utiliser un automate programmable après l'avoir relié à un circuit de commande et de contrôle

3-07 CARACTÉRISTIQUES DES CIRCUITS DE RÉGULATION, DE FILTRATION, DE REDRESSEMENT ET D'AMPLIFICATION
Distinguer les caractéristiques des circuits de régulation, de filtration, de redressement et d'amplification

3-08 ENTRETIEN DE SERVOMÉCANISMES
Entretenir les parties mécaniques d'un système comprenant un servomécanisme hydraulique

3-09 MICROPROCESSEURS ET INTERFACES
Distinguer les caractéristiques des principaux microprocesseurs et circuits d'interface

3-10 INSTALLATION ET CALIBRAGE D'INSTRUMENTS DE CONTRÔLE DE PROCÉDÉS
Installer et calibrer les diverses composantes électroniques et pneumatiques d'un système de contrôle de procédés

STRUCTURE DES UNITÉS MODULAIRES

AUTOMATISMES **(3-00)**

Annexe III

Tableau-synthèse

CHAMP : ENTRETIEN MÉCANIQUE

TABLEAU-SYNTHÈSE : LISTE DES UNITÉS MODULAIRES PAR GRANDES CATÉGORIES D'ACTIVITÉS ET RÉPARTITION DES UNITÉS MODULAIRES SELON LES FONCTIONS-TYPES DU CHAMP

Grandes catégories d'activités	Code et titre des unités modulaires		Fonctions-types
1-00 Gestion	1-01	Facturation	
	1-02	Tenue de caisse et dépôts	
	1-03	Gestion des stocks et de l'approvisionnement	
	1-04	Principes de planification et de contrôle de l'entretien	
	1-05	Relations de travail	
	1-06	Formation du personnel	
	1-07	Gestion du personnel	
	1-08	Statistiques	
	1-09	Production	
	1-10	Rédaction de rapports	
2-00 Principes et activités de base	2-01	Application des normes de santé et de sécurité	
	2-02	Lecture de plans, de diagrammes et d'ouvrages de référence	
	2-03	Levage et manutention	
	2-04	Lubrification	
	2-05	Prise de mesures	
	2-06	Montage et raccordement de canalisations	
	2-07	Mécanique des fluides	
	2-08	Soudage au gaz	
	2-09	Soudage à l'arc	
	2-10	Principes de l'électricité	
	2-11	Lecture de plans électriques	
	2-12	Principes de l'électronique	
	2-13	Travail à l'établi	
	2-14	Éléments et organes de machines	
	2-15	Ajustement et assemblage d'organes de machines	
	2-16	Matériaux industriels	
	2-17	Usinage sur machines-outils	
	2-18	Traitements thermiques	
	2-19	Principes de fonctionnement des moteurs à combustion interne	
3-00 Automatismes	3-01	Utilisation de micro-ordinateurs	
	3-02	Circuits logiques	
	3-03	Pneumatique industrielle	
	3-04	Hydraulique industrielle	
	3-05	Électro-hydraulique	
	3-06	Automates programmables	

Annexe IV

Unités modulaire.

TITRE 03-04 HYDRAULIQUE INDUSTRIELLE

OBJECTIF Monter des circuits hydrauliques industriels de base après en avoir établi les composantes

RÉFÉRENCE
02-06 Montage et raccordement de canalisations
02-07 Mécanique des fluides
03-01 Utilisation de micro-ordinateurs

Identifier les moteurs hydrauliques rotatifs selon leur principe de fonctionnement, leur capacité, compatibilité et utilisation. (1)

A) Principe de fonctionnement
- engrenages
- palettes
- pistons
- emboîtement rotatif

B) Fluides utilisés
- huile
- émulsion d'eau dans l'huile
- eau et glycol
- ester de phosphate
- eau additionnée de 5% d'huile soluble

C) Cylindrée
- variable
- constante

D) Gamme de pression maximum
- continue
- intermittente

C) Couple

D) Révolutions par minute

Identifier les principaux éléments des circuits hydrauliques. (1)

A) Pompes
- à engrenages
- de type gyrotor
- à palettes
- à pistons poussoirs
- rotatives

B) Valves et clapets

C) Vérins
- à simple ou double effet
- à entrées et pistons multiples

D) Sélecteurs de distribution

E) Régulateurs de pression

F) Raccords et tubes

G) Réservoirs

H) Filtres

I) Indicateurs
- de pression
- de position

Identifier les types de soupapes des différents systèmes hydrauliques. (1)

A) Régulateurs de débit

B) Régulateurs de pression

C) Distributeurs

D) Purgeurs d'air

E) Vannes d'arrêt

Identifier les parties et les éléments des composants hydrauliques suivants. (1)

A) Régulateurs de pression

B) Régulateurs de débit

C) Réducteurs de débit

D) Courses de vérins hydrauliques

E) Capteurs de fin de course

Identifier les "actuateurs" rotatifs hydrauliques selon leur principe de fonctionnement, leur capacité, compatibilité et utilisation. (1)

A) Pignon et crémaillère

B) Piston et hélice

C) Piston et chaîne

Identifier les capteurs de fin de course utilisés en hydraulique selon leur principe de fonctionnement, leur capacité et leur utilisation. (1)

A) Types de capteurs
- à fourche
- rotatifs
- à rouleau et levier
- à tige plongeante

B) Fonctionnement
- à action lente
- à action rapide
- à retour par ressort

C) Types de contacts électriques

D) Types d'enveloppes protectrices

E) Ampérage

F) Voltage

Identifier les dispositifs de sûreté des mécanismes hydrauliques au regard des phénomènes suivants. (1)

A) Température de refoulement

B) Débit d'eau de refroidissement

C) Élévation excessive de la pression

D) Baisse de pression

E) Pression d'huile

F) Refoulement

G) Vibrations anormales

Identifier les types de distributeurs employés sur différents systèmes hydrauliques. (1)

A) Rotatifs

B) À tiroir

C) À clapets

TITRE	03-05 ÉLECTRO-HYDRAULIQUE
OBJECTIF	Monter des circuits électro-hydrauliques industriels après en avoir établi les composantes
RÉFÉRENCE	03-02 Circuits logiques 03-04 Hydraulique industrielle

---

Identifier les principaux composants électro-hydrauliques d'un circuit industriel. (1)

A) Distributeurs à commande par solénoïde
B) Capteurs
   - mécaniques
   - inductifs
   - capacitifs
   - magnétiques
   - optiques
C) Relais
D) Transformateurs
E) vérins et moteurs hydrauliques

Identifier les principaux composants électro-hydrauliques d'un système proportionnel. (1)

A) Distributeurs proportionnels
B) valves de débit proportionnelles
C) valves de pression proportionnelles
D) Potentiomètre
E) Module d'amplification
F) Amplificateur de puissance
G) Contrôleur

Déterminer le type de filtration exigé par un système hydraulique proportionnel. (2)

A) Filtration requise au remplissage du réservoir
B) Filtres à l'aspiration
C) Filtres de retour
D) Analyse de la qualité de l'huile

Monter un système électro-hydraulique proportionnel. (3)

A) [illegible] du schéma de montage hydraulique
B) [illegible] du schéma de contrôle électrique du système
C) Choix des composants requis
D) [illegible]ation des composants sur les embases
E) Raccordement des composants
F) Mise en marche et essai du système
G) Ajustement des contrôles de débit ou de pres[illegible]

Diagnostiquer les propri[illegible]tre électro-hydraulique propo[illegible]r

A) Analyse de l'[illegible]
B) Vérifica[illegible]
C) Vérificat[illegible]
D) Vérificat[illegible]
E) Vérificat[illegible]
F) Interprétat[illegible]
G) Interprétation [illegible]effectuées

H) Rédaction d'un rapport

COLLOQUE 10 ANNIVERSAIRE DE

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

Des formations techniques centrées sur des compétences: écueils et promesses

par

Yvon MORIN,
président
avec la collaboration de
Arthur MARSOLAIS,
président de la Commission de l'enseignement professionnel

Conseil des collèges

Atelier 1.6

Sommaire des questions

Dans cet atelier, nous débattrons les questions suivantes:

1) Comment expliquer la baisse de confiance vis-à-vis de la formation technique?

2) Quels écueils peuvent naître de la tension entre le monde du travail et le monde scolaire, écueils qu'il faut chercher à éviter?

3) Quelles sont les compétences recherchées chez les jeunes?

4) Quels modèles de programmes techniques pourraient le mieux assurer l'acquisition des compétences recherchées? (Examen des modèles allemand, américain et britannique)

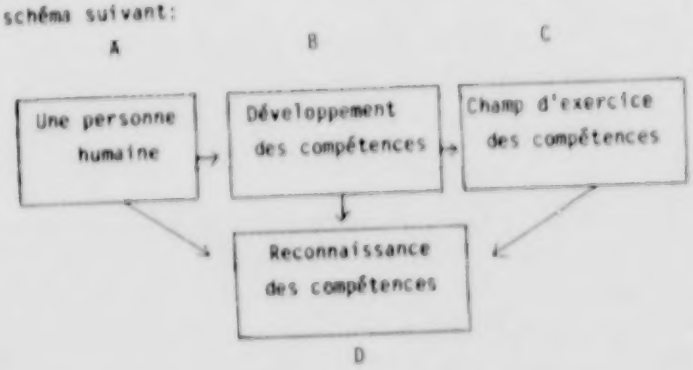
5) Sommes-nous dans la bonne voie avec nos programmes actuels d'enseignement technique?

Avant de débattre ensemble les cinq questions qui feront l'objet de notre atelier de travail, il importe de nous donner un cadre minimal de référence, non pas dans le but de paralyser la discussion, mais bien pour la stimuler en la situant dans une perspective commune.

Pour l'utilité de notre propos, quatre éléments doivent être préalablement rappelés et placés en interrelation dynamique:

a) la personne humaine,
b) le programme de développement des compétences,
c) le champ d'exercice des compétences,
d) la reconnaissance.

Pour visualiser l'interaction qui existe entre ces éléments, nous pouvons faire le schéma suivant:



A. Au départ, il y a une personne humaine avec ses talents, ses goûts, ses virtualités, ses aptitudes, ses aspirations.

B. Une personne a de multiples occasions de développer ses aptitudes et de se donner des compétences. Pour notre propos, nous nous centrerons sur une voie privilégiée de développer ses compétences: celle d'un programme d'enseignement technique collégial.

C. Des compétences s'actualisent dans un champ ou un domaine particulier d'exercice. Pour notre propos, nous nous en tiendrons aux champs d'activités techniques pour lesquels se préparent spécifiquement les sortants et les sortantes de l'enseignement professionnel collégial. A noter que ces champs d'exercice varient beaucoup d'une époque à l'autre et même d'un environnement à l'autre.

D. Mais une compétence a besoin d'être reconnue: c'est là un élément essentiel de toute compétence. La première reconnaissance est évidemment l'auto-reconnaissance, ou ce que l'on appelle couramment la confiance en soi, le sentiment personnel que l'on est capable de faire telle ou telle chose. L'auto-reconnaissance comporte des risques soit de sous-évaluation (la personne est timide, timorée, velléitaire) ou de sur-évaluation (la personne est téméraire, présomptueuse, inconsciente). Dans un cas comme dans l'autre, la personne sera un jour ou l'autre jugée incompétente.

Puis il y a la reconnaissance scolaire, sanctionnée par un diplôme ou un certificat officiel. Dans plusieurs sociétés, cette reconnaissance est indispensable et fortement valorisée.

Dans certains cas, on exige la reconnaissance corporative, là où le droit d'exercice est exclusif. Il existe un certain nombre de programmes professionnels du collégial qui sont ainsi soumis aux exigences d'un ordre ou d'une corporation professionnel.

Enfin, quelles que soient les reconnaissances antérieures, celle qui fait foi de tout, c'est la reconnaissance empirique, celle qui est fondée sur les comportements, les travaux, les résultats effectifs d'une personne dans une situation de travail donnée. (Un professeur peut, malgré ses diplômes et ses permis d'enseigner, être ou être perçu comme une personne incompétente.)

Les cinq questions que nous débattrons ensemble ont comme toile de fond ces quatre éléments qui sont interreliés, qui créent entre eux de nombreuses tensions, des déséquilibres fréquents, des synergies tantôt positives, tantôt négatives.

Question 1 - Comment expliquer la baisse de confiance vis-à-vis de la formation technique?

Cette question supposerait que l'on établisse au départ qu'il y a effectivement baisse de confiance.

Il n'est pas utile de faire une longue recherche scientifique pour constater que cette baisse de confiance existe. On peut évidemment contester les résultats des sondages, dénoncer les jugements hâtifs, faire voir l'irrationnel des dénigreurs de l'enseignement professionnel, cela ne changera pas la réalité des perceptions. Quand le Conseil du patronat dit, à la suite d'un sondage auprès de ses membres, qu'il n'y a que 44 % des employeurs qui se disent satisfaits des diplômés du collégial (Conseil permanent de la jeunesse, Les couleurs de la jeunesse, 1989, p. 62); quand on assiste à une baisse des inscriptions au secteur professionnel; quand les médias se font fréquemment l'écho des détracteurs de la qualité de la formation professionnelle, on doit reconnaître une chose: le niveau de confiance vis-à-vis de la formation technique n'est pas très élevé. Et cela, quelles que soient les exagérations et les distorsions des jugements qui sont portés.

Comment expliquer cette baisse de confiance? Sans épuiser les hypothèses explicatives de ce phénomène, je vous propose, pour amorcer le débat, les considérations suivantes.

1. Avant les baisses d'activité économique des années 70, avant les transformations technologiques profondes qu'on a connues au cours de la dernière décennie, les marchés du travail pouvaient aisément absorber les jeunes non qualifiés, les jeunes insuffisamment ou inadéquatement formés. La conscience des exigences d'une formation technique de qualité était donc moins vive.

2. Les conditions économiques, sociales et politiques ont connu des mutations considérables qui ont amené les employeurs à avoir des attentes élevées vis-à-vis des jeunes qui sortent du système scolaire, attentes qui n'ont pas été satisfaites. On avait rapidement besoin de jeunes autonomes, novateurs, capables de prendre des virages majeurs, capables de communiquer.

3. Le monde scolaire n'avait pas un comportement qui inspirait confiance: il connaissait des crises internes centrées sur la sauvegarde et la stabilité des emplois; il apparaissait comme un gouffre financier peu productif que l'État cherchait à comprimer; il apportait des modifications de programmes avec une lenteur souvent désolante; le monde du travail ne se sentait pas partie prenante dans tout cela.

4. Les ministères responsables de la formation professionnelle, tant au fédéral qu'au provincial, les divers ordres d'enseignement (secondaire, collégial, universitaire) n'ont pas paru avoir des politiques cohérentes et concertées pour donner une formation professionnelle adaptée à la situation changeante du monde du travail, pour résoudre de façon efficace le scandaleux problème du chômage des jeunes et pour recycler les nombreux

travailleurs licenciés à la suite de l'effondrement de zones entières d'activité industrielle traditionnelle.

Ces quelques considérations peuvent suffire à expliquer, en partie, la baisse de confiance vis-à-vis du système scolaire qui a paru incapable de donner une formation professionnelle de qualité, adaptée aux exigences du monde du travail et de la société d'aujourd'hui.

Le constat de cette baisse de confiance devrait nous stimuler à réfléchir et à agir. Chercher à nous excuser ou encore à nous esquiver serait peu productif.

Question 2 - Quels écueils peuvent naître de la tension entre le monde du travail et le monde scolaire?

Mais il y a des précautions à prendre. Agir à la hâte peut nous amener à prendre des orientations indésirables et qui seront, à plus ou moins brève échéance, fortement dommageables.

Il y a donc des écueils qu'il nous faut absolument éviter. Ces écueils sont assez connus. Une simple évocation suffira.

1. Il y a d'abord l'écueil de l'utilitarisme économique.

   Une préoccupation exagérée de la productivité et de la rentabilité peut aisément occulter la mission première de l'entreprise éducative qui est de former des individus, de former leur intelligence et leur sensibilité. Une telle formation se bâtit pour le long terme et ne peut s'accommoder d'expédients. Les raccourcis sont souvent illusoires et un jour ou

l'autre les lacunes apparaissent. Les coûts des disfonctionnements de telles lacunes deviennent souvent énormes.

2. Il y a l'écueil de la surspécialisation.

Il est clair que devant l'expansion des savoirs et la cartographie du monde du travail, une personne ne peut viser à être compétente en tout. Elle doit s'orienter, faire des choix.

Mais les programmes de formation, malgré leur grande diversité, doivent éviter le danger de surspécialiser. Il y a trop de changements et trop de choses qui tombent en désuétude pour prendre le risque d'investir dans une formation pointue.

Il faut former des gens flexibles, disposant de compétences qui peuvent servir dans plusieurs contextes, capables de s'épanouir dans la société, nourris de l'idéal démocratique d'une culture commune et partagée.

Question 3 - Quelles sont les compétences recherchées chez les jeunes?

Une fois ces écueils évités, qui seraient de faux résultats recherchés chez les jeunes qui sortent du collégial, il nous faut chercher à nommer les compétences à développer chez les jeunes du secteur technique.

J'éviterai de faire une longue énumération qui serait plus égarante qu'utile.

Je m'en tiendrai à quelques compétences essentielles telles qu'elles sont identifiées par des spécialistes des pronostics[1] (ces personnes capables de prévoir les besoins sans avoir à dire comment on s'y prendra pour les satisfaire.)

1. La première qualité essentielle, ce sera la versatilité, la capacité de s'adapter rapidement à de nouvelles tâches, à de nouveaux milieux de travail et à de nouvelles formations afin d'être compétents dans des domaines inconnus à ce jour.

   Or, cette versatilité ne sera garantie que par une formation initiale élevée et étendue et que par une formation continue.

2. Le travail d'équipe et l'habitude de la collaboration seront des aspects typiques des lieux de travail de l'avenir. Les individus devront pouvoir comprendre ce qu'ils font et ce qu'on fait autour d'eux. C'est dire l'importance des compétences en communication, en organisation, en relations humaines.

3. Le travail quotidien des employés exigera une approche analytique et autodirigée, donc des compétences pour analyser et résoudre des problèmes avec un sens élevé d'autonomie et de responsabilité.

Ce ne sont pas là des idées nouvelles. John Dewey, au début du siècle, préconisait déjà ce genre d'intelligence, organisée, flexible, adaptable,

---

1 Voir, par exemple, Caillods, F. (1984), Education and Training for Work: The Need for an Integrated Overall Planning, Paris.
Carton, M. (1984), Education and the World of Work, Paris, Unesco.
Sorge, A. (1985), Le changement technologique, l'emploi, les qualifications et la formation, Berlin.
Coleman, J.S. et Husen, T. (1985), Devenir adulte dans une société en mutation, Paris, OCDE.

pratique pour préparer à vivre dans la société et s'insérer dans un monde du travail en changement rapide.

En résumé, une véritable compétence technique est celle qui est fondée sur une solide formation générale.

Dans l'antiquité, on donnait une formation générale pour former les dirigeants politiques.

Au début du XX[e] siècle, on a compris qu'il fallait une formation générale pour faire des citoyens aptes à vivre dans une société plus complexe et menacée par le totalitarisme.

"Aujourd'hui, il paraît clair, - ce qui n'était pas évident il y a seulement dix ans -, que la formation générale est aussi indispensable pour faire des travailleurs ailleurs."[2]

Question 4 - Quels modèles de programmes techniques pourraient le mieux assurer l'acquisition des compétences recherchées?

Pour répondre à cette question, examinons quelques modèles.

4.1 Le modèle à base de taylorisme.

Ce modèle, pratiqué dans les formations courtes et expéditives, vise à construire un programme à partir des fonctions de travail soigneusement découpées en parcelles.

---

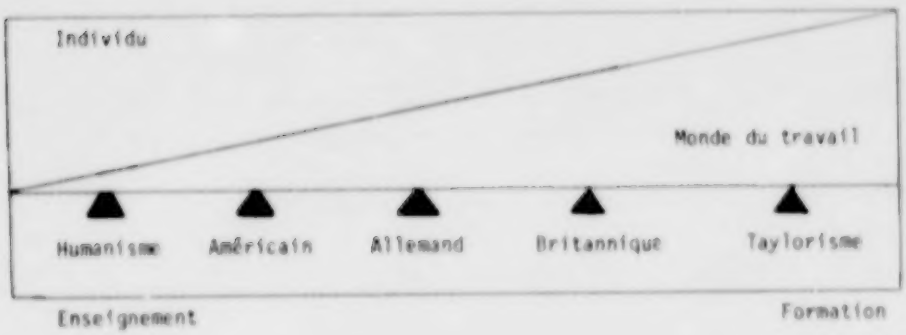
2 CERAP, Un projet éducatif pour la France, P.U.F., 1989, p.62.

On apprend, généralement par la répétition et le mimétisme, à faire des tâches précises, spécialisées, adaptées à des débouchés précis.

On privilégie le cloisonnement fonctionnel. L'individu ainsi formé n'a pas à se préoccuper de l'ensemble du système ou de l'environnement dans lequel il aura à travailler.

Si une telle formation était, il n'y a pas si longtemps, adaptée au type de main-d'oeuvre qu'on embauchait pour le travail à la chaîne, elle est aujourd'hui très inadéquate. Il y a de plus en plus de décloisonnements fonctionnels et d'intégrations techniques. Le travailleur doit comprendre ce qu'il fait,

Situation des modèles
de programmes



avoir une vue globale des processus, saisir et assumer des responsabilités vis-à-vis d'ensembles plus larges et plus complexes.

4.2 Le modèle scolaire classique.

A l'autre extrémité du continuum, à l'opposé de la formation utilitariste, il y a le modèle basé exclusivement sur la formation générale, coupée des réalités techniques et du monde du travail.

On valorise le théorique, le livresque, la "gratuité" des contenus d'apprentissage, comme on le faisait autrefois en privilégiant le grec, le latin, la littérature, l'histoire, la philosophie. Evidemment, ces filières hautement intellectuelles n'étaient réservées qu'à une élite: les futurs dirigeants, les futurs notables.

4.3 Entre ces modèles extrêmes peu pratiqués aujourd'hui, il y a une vaste gamme de modèles intermédiaires dont les uns se centrent davantage sur l'individu, les autres sur le monde du travail.

Examinons, brièvement, à titre d'illustrations, trois grands modèles.

1.3.1 Le modèle dual allemand.

La formation professionnelle est donnée à la fois sur les lieux de travail et dans des établissements scolaires.

Les établissements scolaires donnent une formation générale en mathématiques, en allemand, en sciences sociales et économiques.

Les milieux de travail dispensent la formation proprement technique, préparant directement à une profession officiellement reconnue.

La formation est attestée par un certificat reconnu et respecté par tous. Ce modèle donne des résultats fort intéressants: le chômage des jeunes est peu

élevé, il n'y a pas de pénurie de main-d'oeuvre technique dans les entreprises.

Mais ce modèle a aussi ses faiblesses: il crée très tôt dans le système des filières à peu près étanches: il y a un divorce social et culturel entre ceux qui suivent la filière scolaire d'éducation générale conduisant à l'université et ceux qui empruntent la filière professionnelle. Le système dual ne donne qu'une formation générale fort restreinte qui rend les apprentis peu mobiles, cloisonnés aux métiers qu'on leur a appris. On reproche à ce système son caractère trop utilitariste, négligeant le potentiel de développement de l'individu.

4.3.2 Le modèle scolaire américain.

Ce modèle mise sur une formation scolaire longue pour tous. Le diplôme du secondaire est une exigence aussi bien pour entreprendre des études techniques que pour poursuivre des études universitaires.

Cet objectif de formation générale, lorsqu'il est atteint, donne une solide base. Il assure aux jeunes les connaissances et les compétences qui rendent autonomes et qui permettent à chacun de s'orienter dans la voie qui correspond à ses intérêts et à ses capacités.

Mais il comporte plusieurs difficultés. Il y a d'abord les nombreux élèves qui ne réussissent pas à obtenir le diplôme d'études secondaires. Les portes du travail ou de l'enseignement supérieur leur sont alors difficilement ouvertes.

Puis il y a les jeunes qui travaillent à temps partiel en même temps que leurs études (70 % des jeunes américains). Ce travail, non relié à leurs études, n'est pas pris en considération par le système scolaire.

4.3.3 Le modèle composé britannique.

Récemment, le Royaume-Uni a créé un programme de formation professionnelle: le Youth Training Scheme donnée sur les lieux de travail.

Il s'agit d'un programme d'État (dans un monde où la chose scolaire est fortement décentralisée!) basé sur les objectifs suivants:

a) Donner une compétence pour un emploi.
b) Développer un éventail de capacités clefs transférables.
c) Développer l'efficacité personnelle.

Au départ, le YTS ne recrutait que les jeunes qui n'avaient pas d'objectif professionnel ni emploi. C'étaient des jeunes qui n'avaient pas connu la réussite scolaire, ni l'estime de soi qui s'y rattache, ils n'étaient pas préparés à la vie active ni motivés à faire des études. Le YTS était une alternative au chômage.

Mais on a allongé le temps de formation (d'un an on est passé à deux ans); on a mieux défini les objectifs de formation; on a ajouté des temps d'enseignement formel; on a reconnu la formation par une attestation professionnelle. Le YTS attire aujourd'hui de plus en plus de jeunes et est mieux reconnu.

Les capacités clefs visées par le programme sont particulièrement intéressantes. Ces capacités (génériques et transférables) sont centrées sur la communication, la solution de problèmes et les capacités proprement techniques.

Pour conclure sur ce très bref examen des modèles possibles, je dirai ceci:

1) Un système scolaire est toujours le produit d'une longue histoire, de traditions, de valeurs; il constitue une partie intégrante de la société où il prend forme et où il s'épanouit.

2) On ne peut faire du jour au lendemain des chambardements majeurs, même si on les planifie soigneusement et même si on accepte d'y consacrer des crédits financiers considérables. Il faut un temps de sensibilisation, d'expérimentation, d'accommodements progressifs.

3) Tout système scolaire est menacé d'entropie, de sclérose, d'immobilisme. Il cherche à se maintenir, à reproduire le passé, ce qui risque d'amener sa dégradation, son vieillissement, son inadaptation progressive aux réalités mouvantes de la société, aux besoins nouveaux du monde moderne, aux exigences économiques et techniques du monde du travail. Cela exige de nous esprit critique, vigilance, recherche, audace pour innover...

Question 5 - **J'en viens donc à la dernière question de cet atelier: Sommes-nous dans la bonne voie avec nos programmes actuels d'enseignement technique?**

Cette question, je vous l'adresse. Il vous appartient d'y répondre. Pour nous aider cependant à cerner cette question, permettez-moi de vous suggérer les sous-questions suivantes:

a) Nos programmes sont-ils centrés sur les compétences clefs, génériques et par conséquent transférables? Ces compétences sont-elles bien identifiées et bien connues des élèves, des professeurs, des employeurs?

b) Nos programmes font-ils un bon dosage de formation générale et de formation proprement technique? Y a-t-il intégration entre ces deux formations? Ou sont-elles en situation de divorce?

c) La collaboration entre le monde scolaire et le monde du travail est-elle, en matière de formation, satisfaisante?

d) La collaboration entre les ordres d'enseignement pour assurer un véritable cheminement de l'élève dans les voies professionnelles et techniques est-elle satisfaisante?

e) Existe-t-il une véritable reconnaissance de la formation technique donnée au cégep, reconnaissance par le monde du travail, les corporations professionnelles, les élèves, la société?

2. Gestion

COLLOQUE 10e ANNIVERSAIRE DE

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

Comment gérer les programmes d'études afin de favoriser le développement de la compétence.

par

Pierre LEDUC,
directeur général
Collège de Maisonneuve

Roch TREMBLAY,
directeur des Services pédagogiques
Collège Ahuntsic

Atelier 2.1

"Comment gérer les programmes d'études
afin de favoriser le développement
de la compétence"

Cette question qui sert d'amorce à cette table ronde est formulée de façon très directe, au point où elle laisserait quasi sous-entendre qu'il y a une ou des réponses aussi nettes, aussi tranchées qui pourraient se profiler dans les exposés prévus. J'ai bien peur, dans ces conditions, de décevoir un peu les personnes qui auraient de telles attentes.

Tout d'abord, parce que les programmes d'études collégiales ne bénéficient pas encore, dans les collèges, d'un droit de cité reconnu par tous et toutes, comme on le verra plus loin. Et s'il n'y a pas, en général, de recette-miracle pour savoir gérer, encore moins pourrions-nous en imaginer dans le domaine des programmes d'études, dont la réalité n'a pas encore réussi à se traduire dans des organigrammes et des processus.

Deuxièmement, la responsabilité des programmes d'études est plutôt diffuse, dans les faits, entre plusieurs instances, plusieurs établissements, plusieurs niveaux d'intervention. Le rôle des collèges est encore à définir. Ce qui rend encore

plus aléatoire la description des avenues par lesquelles la gestion de ces programmes, dans un collège, devrait s'exercer.

Autant de raisons donc qui nous invitent à la prudence, quand nous parlons de gestion de programmes d'études, si nous voulons parler de choses vraies et non de rêves ou de nostalgies. Relativement à notre question de départ, je suis tenté de la doubler de la façon suivante. D'abord, comment gérons-nous les programmes d'études? Et ensuite, comment l'axe de l'acquisition de la compétence pourrait nourrir les pratiques de gestion de nos programmes?

Comment gérons-nous les programmes d'études?

Il s'agit, dans les faits, d'une responsabilité partagée que celle de la gestion des programmes d'études. C'est un domaine qui ne se situe pas d'emblée dans la structure hiérarchique de pouvoir et d'autorité, où les uns gèrent et les autres produisent. Les professionnels de l'enseignement et de la formation sont les premiers responsables de leurs interventions de formateurs ou formatrices. Et comme telles, leurs opinions sur les programmes d'études sont essentielles. Le

devoir des gestionnaires de l'établissement est de favoriser l'exercice de cette responsabilité, de susciter les convergences, de définir les balises, de fournir les moyens, etc. Les deux rôles sont essentiels, ils sont surtout complémentaires. Et s'il y a des protagonistes, ce ne sont sûrement pas les gestionnaires eux-mêmes.

Cela dit, bien que l'approche-programme ne se soit pas encore imposée nettement comme cadre de gestion des activités d'enseignement, et bien que le programme demeure encore trop souvent le grand méconnu de l'organisation de l'enseignement, on peut convenir que nous avons quand même réalisé un bon bout de chemin.

La conjoncture a, à certains égards, été favorable. Ainsi le très net courant nous invitant à nous recentrer sur les étudiants en situation d'apprentissage a sensiblement favorisé l'approche-programme. C'est ainsi que l'on voit de plus en plus d'analyses du comportement des étudiants par programmes, de projets d'accueil, d'intégration et d'encadrement des étudiants sous l'enseigne d'un programme donné. Une publication récente de la Fédération a fait une description assez éloquente de ces initiatives.

Il y a là une qualité d'intervention, une imagination en exercice qui forcent l'admiration. On y redécouvre ce que je ne sais quel esprit malin nous avait fait oublier, à savoir que l'enseignement mise sur des appropriations personnelles que font les étudiants des univers dont ils ont à faire l'apprentissage. Est-ce nos structures, notre évolution trop rapide, nos établissements anonymes qui nous ont ainsi amenés à passer à côté de l'essentiel pendant un trop long temps, je ne le sais trop. Mais je constate avec bonheur que nous semblons être sortis de cette léthargie, de cette myopie.

L'approche-programme se nourrit donc volontiers de toutes ces initiatives favorisant l'aide à l'apprentissage: constitution de groupes homogènes, sinon de groupes qui débordent le cadre restreint d'une seule session; apprentissage par les pairs; programmes d'accueil spécifiques à des clientèles de programmes; regroupements de clientèles à risques, par programmes; intégration et encadrement des étudiants d'un programme par la mise en place d'un système de mentors et de tuteurs; reconnaissance de l'excellence des performances des étudiants et des étudiantes dans les divers programmes; approches convergentes et complémentaires entre activités proprement scolaires et activités culturelles ou

péri-scolaires, etc. Voilà toute une série d'expérimentation que nous avons, en commun, mises en oeuvre dans le collège où je travaille au cours des trois ou quatre dernières années, et que l'on retrouve également, sous diverses autres formes, dans une majorité de collèges. Voilà le programme "qui s'est fait chair", si je puis ainsi m'exprimer, dans le sens qu'il est devenu, pour des personnes de toutes catégories, un lieu d'appartenance, une aire de vie et d'échange, une expérience d'apprentissage, d'encadrement, d'entraide.

C'est un signe des temps.

Du côté des structures et de la mise en place administrative de la gestion par programmes, le rythme est relativement plus lent et la progression un peu plus ardue. Il y a des comités de programmes, très préoccupés notamment par l'évaluation des programmes, soit par les étudiants au collège ou sur les lieux de travail, soit par les milieux de travail eux-mêmes, très préoccupés, donc, à identifier et à valider les indicateurs qui serviront de base à ces évaluations; il y a des énoncés de politique d'établissement, il y a des ressources humaines consacrées au soutien et à l'animation de cette approche, tout cela est de très bon augure.

Mais tout cela m'apparait reposer trop largement sur le bon vouloir des individus, ou sur une tradition qui n'arrive pas encore à s'enraciner, malgré ces manifestations hautement éloquentes, que j'évoquais tantôt.

C'est comme si la gestion par programmes ou, mieux encore, la prise en compte de la notion, de la réalité du programme par chacun des agents de formation était quelque chose en plus, un ajout à la fonction, ajout variable, bien sûr, mais rendant encore plus lourde la tâche des professionnels de l'enseignement et de la formation. Comme si l'on pouvait séparer, dans les faits, et comme opposer, l'exercice d'enseigner et celui d'enseigner une matière à des étudiants. De sorte que l'approche-programme et la gestion par programmes en devient très aléatoire: on aura vite fait, dans les moments de tension, de transformer sa participation à ce travail en une monnaie d'échange, en un moyen de pression. C'est vous dire la fragilité de cette orientation, à la remorque des événements; c'est dire également combien de telles paralysies provisoires peuvent, de fait, miner les énergies de ceux et celles qui avaient investi ce champ comme on investit son bien foncier en y établissant sa demeure.

L'entreprise, je ne le sais que trop, n'est pas de tout repos. Autant le bien-fondé de l'approche s'impose rapidement à l'esprit, autant la mise en oeuvre peut se buter à des structures, à des habitudes, à des "royaumes protégés". Il s'agit là d'un héritage dont nous savons très bien la source. Relisez le Règlement sur le Régime pédagogique: les auteurs ont bien voulu inscrire le programme comme pierre angulaire du régime et du règlement, mais à part la définition généreuse qu'on y trouve, voyez tout le chapitre sur la gestion des programmes: on n'y parle que de cours. Relisez également les textes des contrats collectifs de travail: c'est le règne des disciplines et des spécialités, regroupées en départements.

Même s'il ne faut pas d'abord en faire une question d'organigramme et de structure, la mise en place des comités de programmes locaux devrait servir de ferment pour consolider l'approche-programme, sous toutes les latitudes, de même qu'elle devrait apparaître rapidement comme un complément souhaitable aux regroupements départementaux, harmonisant la tâche d'enseignement plutôt que l'alourdissant, lui donnant ses vraies dimensions plutôt que lui ajoutant d'autres contraintes.

Je suis encore très étonné du très long temps requis et de la lourdeur toujours actuelle du processus de mise au point des programmes. En plus d'en attribuer la cause à la complexité de la machine ministérielle, je pense qu'il faut également retenir que, dans les collèges, surtout dans le secteur général, nous partions de très loin et que les disciplines ont à peine commencé à se rendre compte qu'elles ne sont pas seules dans le champ. C'est encore plus vrai, et plus sérieux, dans les secteurs des matières obligatoires. En français, même si des initiatives fort pertinentes ont cours depuis longtemps dans le réseau, il semble qu'il ait fallu la considérable pression de l'ensemble des médias réunis et de tous les corps intermédiaires, conjuguée à la décision commune des universités d'imposer un test à l'admission d'ici deux ans, il aura donc fallu tout cela pour que la citadelle monopolistique de la discipline du français commence à laisser la place à une matière obligatoire de chacun des programmes d'enseignement du réseau des collèges. Et ce changement de perspective est loin d'être accepté de tous, même aujourd'hui. L'on pourrait tenir des propos presque identiques pour les autres matières obligatoires, philosophie et éducation physique. Mais pourtant, l'apport de ces matières devrait servir de base commune à toutes les interventions

d'enseignement dans tous les programmes. C'est dire à quel point nous sommes encore loin, dans nos pratiques et dans nos structures de gestion et d'animation, de la réalité d'un programme partagé par tous les intervenants.

Au plan du système, au plan national, je sais que des discussions ont cours cherchant à redéfinir un partage des responsabilités entre le Ministère et les collèges relativement aux diverses étapes de la gestion des programmes. Le cheminement sera vraisemblablement long, encore que les gens du Ministère semblent mieux se rendre compte, maintenant, que leur machine est infiniment trop lourde et qu'elle ne saurait, dans son appareil complique d'aujourd'hui, rendre plus souples et mieux accordés aux exigences des programmes universitaires et du milieu de travail les programmes des collèges. On dirait que c'est la liberté de manoeuvre du secteur des adultes, autant que la diversité et la qualité des programmes, même restreints, qui en émanent, qui aient ainsi fait évoluer les mentalités dans les officines du Ministère. Les collèges deviendraient donc des partenaires à part entière de l'établissement des programmes, et non pas de simples dispensateurs d'enseignement. A la bonne heure! Encore faudrait-il cependant que les collèges puissent soutenir ce

qu'ils prétendent, c'est-à-dire qu'il soit de plus en plus évident et reconnu qu'ils savent faire cheminer un programme, en faire un projet commun à tous les intervenants, un projet d'établissement. Ce qui n'est pas évident.

Telles sont donc quelques-unes des misères et des grandeurs de la gestion des programmes dans les collèges, à mon avis. Une orientation riche et féconde, qui donne lieu à des expériences diversifiées et prometteuses; mais une orientation qui n'arrive pas à se traduire avec une certaine stabilité dans des structures et des processus, de sorte que des pans complets de l'approche-programme sont encore plutôt en attente qu'en gestation ou en expérimentation. Et tout cela, à l'intérieur d'un appareil d'état lourd, qui doit sûrement faire l'affaire d'aucuns (sinon, on l'aurait modifié depuis longtemps), mais où les collèges ne sont pas encore à part entière.

Tel est le diagnostic général au moment où, comme une flambée, surgit de partout l'axe de la compétence.

Je ne suis évidemment pas un spécialiste de ces questions et de ces écoles qui envahissent périodiquement le monde de la

pédagogie et de l'enseignement. Je laisserai donc le soin à des spécialistes comme vous de séparer le bon grain de l'ivraie et de définir ce qu'il faudra retenir.

Cela dit, comme gestionnaire d'établissement, ce projet d'une formation axée sur la compétence m'interpelle assurément; et effectivement, j'y pressens des vertus certaines à la fois pour consolider la gestion par programmes et pour enrichir le discours pédagogique des collèges.

En m'inspirant surtout de l'analyse de Gilles Tremblay, du Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial, je veux retenir surtout de cette approche la prééminence du savoir-faire, dans les programmes, ce qui oblige les collèges à sortir de leur isoloir, ce qui replace le collège entre ses deux partenaires obligés que sont le secondaire et l'universitaire. Je veux retenir également le discours compromettant, exigeant, personnalisant qui semble aller de pair avec la perspective d'une formation axée sur la compétence, le discours faisant appel aux valeurs, qui sous-tendent la vraie vie. Et il me semble que cela soit très bon.

La prééminence du savoir-faire. Même au secteur professionnel, le réseau des collèges a résisté longtemps à se plier à ces exigences du savoir-faire, tel qu'on l'entendait dans l'entreprise. Au nom de la sacrée formation fondamentale, bien sûr, au nom aussi de la non moins sainte liberté de l'école face aux intérêts de l'industrie. Heureusement que nous avons quitté cet univers plutôt manichéen, encore que les craintes soient toujours vivaces de donner une formation utilitariste. Le projet d'une formation par la compétence aurait ce simple effet benéfique de mettre les situations de travail au centre de nos préoccupations qu'il serait éminemment recevable. Parce qu'ainsi, la discipline s'efface au profit des habiletés, ce qui renforcit l'idée d'un programme intégrateur. Parce qu'ainsi, le collège s'ouvre, se soumet à une influence externe, s'insère dans un processus de vie plutôt que de se complaire dans des projets de formation savamment mis au point mais précisément peut-être un peu trop beaux pour être vivants.

Cela irait relativement bien, du côté du secteur professionnel. Nous en avons fait l'expérience, de A à Z, à Maisonneuve, cette année, avec la conception, la mise au point et la rédaction d'un programme complet en Techniques de

pétrochimie et de chimie connexe, en collaboration étroite avec les industries pétrolières, qui étaient d'ailleurs les requérantes de ce programme. Toutes les personnes qui ont participé à cet important projet, professeurs de diverses disciplines (chimie, électrotechnique, physique, sécurité), conseillers pédagogiques, gens de l'industrie, toutes sont aujourd'hui enthousiastes devant le résultat d'un programme qui sait à ce point prendre en compte la situation de travail, dans sa complexité, aussi bien que les compétences requises pour l'exercer. Il y a là un creuset qui oblige les disciplines à ne plus s'ériger, les unes à côté des autres, comme autant d'absolus. Le programme redevient, pour les enseignants eux-mêmes et les personnels qui gravitent autour de l'enseignement, un lieu d'appartenance, parce que c'est un lieu partagé. Qui dit mieux, comme objectif de gestion par programme? C'est vrai, cependant, que les conditions de base étaient favorables: du côté de l'éducation des adultes, c'est-à-dire avec toutes les marges de manoeuvre requises pour établir un programme local; et une situation d'urgence dans l'industrie, ce qui facilitait l'apport des ressources nécessaires au projet.

Il sera sans doute un peu plus malaisé d'obtenir des résultats semblables du côté de l'enseignement régulier, et encore davantage au secteur général. Parce qu'ici la machine n'appartient plus à un collège, et parce qu'au général, les programmes universitaires sont encore plus éloignés de ceux du collégial que peut l'être toute profession technique des programmes traditionnels du professionnel. Mais Dieu qu'une telle conversion nous ferait du bien!

Parce qu'enfin, ici aussi, mais d'une façon plus dérangeante qu'au professionnel, toutes les disciplines devraient s'interroger sur les habiletés requises pour bien performer à l'université, devraient s'obliger à développer ces habiletés, devraient, à toute fin pratique, se faire évaluer de façon systématique par l'intermédiaire des performances des étudiants à l'université.

Comme fond de scène, ce serait assez différent, dans l'ensemble, de ce que nous avons vécu jusqu'ici. Les exigences de l'université sont à sens unique, de haut en bas, et se traduisent de façon un peu grosse par des numéros de cours préalables (un peu comme nous le faisons nous-mêmes encore trop avec le secondaire). Une fois ces exigences déterminées

par des instances anonymes et lointaines, la vie au collège est "parfaitement" indépendante de celle qui se passe à l'université. Cela a un peu évolué ces dernières années. Notamment, à l'occasion des révisions de programmes en sciences humaines et en sciences de la nature. Mais nous sommes encore loin du compte, loin d'un programme du collégial qui assimilerait les programmes universitaires à une situation de travail et qui organiserait ses apprentissages en conséquence.

Un projet de formation axée sur l'acquisition des compétences affirme la prééminence du "terminus ad quem", comme on disait dans le temps. Et c'est cela qui m'apparait sain pour les collèges, qui ont eu trop tendance à fonctionner un peu en vase clos et à être sensibles davantage à leurs propres contraintes plutôt qu'à celles des secteurs où émergent nos étudiants. Cela dit, je ne minimise pas la difficulté de l'entreprise. Et encore plus si l'on aborde le secteur de la formation générale ou fondamentale, si chère à ceux et celles qui ont longtemps cherché le spécifique de la formation au collégial.

A cet egard, ce que je crois pressentir dans cette approche d'une formation à base de competence, c'est la prise en compte nécessaire, par un projet de programme, des attitudes que requiert tel ou tel champ de travail. Et partant, la prise en compte des valeurs qui sous-tendent l'exercice d'une fonction sociale, des valeurs qui sous-tendent la conduite humaine en général.

Et ce que je retiens, comme élément de progrès non négligeable, ce serait justement la réapparition dans nos établissements de discours personnalisés, responsables et engagés, à l'intérieur même des démarches pédagogiques. C'est le fameux "savoir être" de nos projets de formation qui trouverait dans cet angle d'approche des programmes un terreau propice à sa mise en relief, à son épanouissement.

Sans céder ni à la nostalgie un peu stérile, ni à l'utopie trop facile, il me semble que les étudiants ont plus que jamais besoin de ces discours. Et nous, nous avons plus que jamais le devoir de donner un nom à ce qui nous garde vivants. C'est peut-être là une des raisons qui expliquent la séduction assez extraordinaire qu'a exercée, sur les jeunes,

mais aussi sur les générations un peu plus âgées, le film récent "La Société des poètes disparus".

C'est ce qui manque le plus à nos établissements, comme image publique et reconnue.

Je trouve particulièrement précieuse une démarche pédagogique axée sur l'acquisition de la compétence parce que, d'elle-même, c'est là qu'elle pourrait conduire les personnels des cégeps.

Alors, comment favoriser le développement de la compétence dans les collèges?

. en multipliant les contacts avec les universités, et notamment entre professeurs de collèges et d'universités;

. en allant chercher les données sur la performance des étudiants à l'université, pour en faire des analyses amplement diffusées dans le collège;

. en constituant des comités avec le monde du travail pour chacun des programmes du professionnel;

. en favorisant la reconnaissance des acquis: le travail d'évaluation des compétences que les professeurs doivent faire pour répondre à des demandes peut être très fécond;

. en encourageant les allers et les retours entre l'enseignement régulier et l'éducation des adultes;

. en mettant en place des programmes de perfectionnement des enseignants et des journées pédagogiques sur ces objets;

. en diffusant dans le milieu les résultats des nombreuses expérimentations;

. en créant des programmes à l'éducation des adultes;

. en entretenant des relations suivies avec les diplômés du collège, une fois qu'ils sont à l'université ou sur le marché du travail;

. en favorisant dans le milieu l'éclosion de discours d'hommes et de femmes au détriment du discours des technocrates et des spécialistes, au détriment de la langue de bois des mondes d'initiés.

Voilà donc les quelques brèves réflexions, très ouvertes, que m'inspirent la gestion des programmes d'études et le développement qu'apporterait vraisemblablement la place plus grande faite au savoir-faire et au savoir être dans l'élaboration des programmes.

Comment gérer les programmes d'études afin de favoriser le développement des compétences? La réponse n'est pas évidente, comme je l'indiquais au début de cet entretien. A défaut de recettes, non garanties, j'ai préféré des évocations qui respectent davantage l'initiative créatrice de chacun et de chacune.

90-05-31

Pierre Leduc

Colloque de l'Association québécoise de
pédagogie collégiale

COMMENT GÉRER LES PROGRAMMES D'ÉTUDES AFIN DE FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

Point de vue d'un administrateur sur l'actuel système de gestion des programmes d'études, et la nécessité de le modifier.

par Roch Tremblay,
directeur des services pédagogiques au Collège Ahuntsic.

Québec, le 31 mai 1990

TABLE DES MATIÈRES

PRÉSENTATION 1

1.0 **Le cadre légal et réglementaire qui caractérise l'enseignement collégial au Québec** 1
- 1.1 Les lois 2
- 1.2 La réglementation 3
- 1.3 Les conventions collectives du personnel enseignant 4

2.0 Les collèges sont à la recherche de nouvelles façons de faire en prenant pour appuis la formation fondamentale et l'approche-programme 4
- 2.1 La formation fondamentale 5
- 2.2 L'approche-programme 6

3.0 **La gestion des programmes d'études au Collège Ahuntsic: le quotidien en passant par l'expérimentation** 8
- 3.1 Le plan triennal de développement institutionnel 8
- 3.2 Des éléments qui caractérisent notre gestion pédagogique par programme 9
  - 3.2.1 La constitution des cours-groupes 9
  - 3.2.2 Des mesures d'appoint à la formation par programme 10
  - 3.2.3 L'adoption d'un plan d'aide à la réussite 11
  - 3.2.4 Un soutien à l'encadrement sur la base du programme 11
  - 3.2.5 Un suivi et une évaluation des programmes 12
  - 3.2.6 Un soutien pédagogique au personnel enseignant 13
  - 3.2.7 Un soutien matériel et financier 14

4.0 **Les conditions essentielles à une gestion par programme, les limites du système actuel, et les besoins de changement** 16
- 4.1 Les conditions essentielles à une gestion par programme 16
- 4.2 Les limites du système de gestion actuel 17
- 4.3 Il faut revoir l'actuel système de gestion des programmes d'études 18

CONCLUSION 20

PRESENTATION

Je presume qu'en choisissant de tenir un atelier sur le theme "**Comment gerer les programmes d'études afin de favoriser le developpement des compétences**", et en invitant des administrateurs de colleges pour en discuter, les organisateurs de ce colloque souhaitaient un échange sur la gestion des programmes d'études au quotidien. Pour ma part, c'est de cette manière que j'ai interprete l'invitation qui m'a ete faite, et j'ai l'intention de vous entretenir de la situation qui prévaut au College Ahuntsic.

Mais, avant de vous parler de façon particuliere de la gestion des programmes d'etudes dans mon college, il me semble important de rappeler, d'une part, le cadre legal et reglementaire qui caracterise l'enseignement collegial du Quebec, et d'autre part, qu'il y a presentement dans le reseau collegial d'importantes reflexions sur les programmes d'etudes et leur gestion.

Dans la foulee de cette reflexion, je terminerai mon expose en montrant les limites imposees par l'actuel systeme de gestion des programmes, et en suggerant des voies renouvelees susceptibles de permettre une meilleure gestion des programmes d'etudes pour une plus grande competence de nos diplômes.

1.0 Le cadre legal et reglementaire qui caracterise l'enseignement collegial au Quebec.

Si on fait exception de la question nationale, un des plus grands debats publics qu'a connu le Quebec au cours de son histoire a ete sans doute celui qui a donne lieu a la creation de son systeme d'enseignement actuel. Au cours des audiences tenues par la Commission d'enquete chargee par le gouvernement de mener ce debat, la population lui a clairement exprime qu'elle souhaitait un systeme d'enseignement plus riche et plus large, plus souple et plus simple, plus genereux et plus democratique, plus polyvalent et plus accessible a la clientele jeune et adulte.

Depuis, cette preoccupation de la population a ete concretisee par l'Etat dans des lois, des reglements, et dans une succession de conventions collectives pour le personnel enseignant. Cet ensemble de balises determine la façon dont la D.G.E.C. et les colleges gerent les programmes d'etudes.

1.1 Les lois

A regard des programmes d'etudes collegiales, deux lois nous interessent tout particulierement. Il s'agit de la loi constitutive des colleges, soit la "Loi sur les colleges d'enseignement general et professionnel", adoptee en 1967, et la loi creant le "Conseil des colleges", adoptee en 1979.

La premiere loi stipule que pour dispenser un programme d'etudes un college doit avoir l'autorisation du ministre, tandis que la deuxieme fait obligation au ministre de consulter le Conseil des colleges avant d'autoriser un college à dispenser un programme d'etudes ou de lui retirer cette autorisation.

Dans les deux cas, les organismes charges de l'application de cette partie de la loi, en l'occurence la D.G.E.C. et le Conseil des colleges, ne se sont pas donnes de cadre leur permettant d'apprecier objectivement les demandes d'autorisation des colleges, et la situation est pire pour ce qui concerne le retrait des autorisations.

D'ailleurs, sous l'objectif louable du developpement regional, on a assiste à une prolifération des programmes d'etudes. On compte maintenant environ 140 programmes d'etudes excluant les voies de sorties, alors qu'il existe environ 80 professions decrites au Code canadien des professions et correspondant à ces programmes. D'autre part, l'objectif d'accessibilite aux etudes superieures a amene le ministre à multiplier les autorisations sans égard à la capacite démographique regionale d'un college, et sans non plus de consideration territoriale par rapport aux autres colleges dispensant le même programme, ou un programme apparente. Quant aux retraits d'autorisation, à ma connaissance, il n'y en a pas eu, seulement quelques colleges ont renonce volontairement à dispenser un ou deux programmes d'etudes.

On peut donc dire que le Ministere n'a pas de politique d'autorisation des programmes d'etudes, et qu'il ne maitrise pas l'offre de programmes dans le reseau. Cependant, en dernier recours, la D.G.E.C. impose, a l'occasion, un contingentement de l'effectif etudiant pour certains programmes.

1.2 La reglementation

En plus des deux lois citees precedemment, le principal document legal regissant les etudes collegiales est sans doute le "Reglement sur le regime pedagogique du collegial". Celui-ci a remplace le Regime pedagogique experimental implante lors de la creation des cegeps en 1967, ainsi que le Reglement no 5 sur les "Etudes collegiales", et le Reglement no 1 sur "Les pouvoirs connexes ou accessoires" que peut exercer un college (Ref.: R.R.P.C. art. 39).

Le nouveau Reglement en vigueur depuis maintenant six ans n'a pas apporte de modifications importantes au Regime pedagogique du collegial, il a consolide les acquis qui se trouvaient dans la reglementation anterieure, et reconfirme les caracteristiques de systeme exprimees par la Commission Parent a savoir, l'accessibilite, la souplesse, la simplicite, et la polyvalence.

Afin de faciliter l'atteinte de ces grands objectifs, et de garantir la coherence du reseau collegial, le nouveau Reglement a retenu le principe de programmes d'Etat, et de la sanction des etudes par le ministre, ainsi que le principe de confier aux colleges la mission de dispenser les programmes d'etudes et d'organiser les etudes.

A cet effet, le nouveau Reglement a defini un programme d'etudes comme "un ensemble integre de cours conduisant a la realisation d'objectifs generaux et particuliers de formation". Et, il a fait de la formation fondamentale le principe integrateur des composantes des programmes d'etudes, et a retenu la polyvalence comme principe d'organisation des etudes.

1.3 Les prescriptions collectives du personnel enseignant

Cependant, à l'encontre des lois et reglements qui prennent assises sur cette conception des programmes d'etudes, la convention collective du personnel enseignant retient le principe de la discipline comme pôle integrateur.

En effet, la loi autorise les etablissements à dispenser des programmes d'etudes, le Reglement sur le regime pédagogique du collegial stipule qu'un eleve est admis dans un programme d'etudes alors que la convention collective du personnel enseignant prevoit que l'engagement se fait sur la base de la discipline, et que le regroupement se fait par departement sur la discipline, que la tâche et la securité d'emploi s'etablissent par discipline.

L'harmonisation de ces deux prescriptions pose problème au niveau de la gestion des programmes d'etudes, et force les colleges à explorer de nouvelles façons de faire.

2.0 **Les colleges sont à la recherche de nouvelles façons de faire en prenant pour appuis la formation fondamentale et l'approche-programme.**

A cet egard, le reseau collegial a amorce, depuis l'entree en vigueur du nouveau Regime pedagogique, d'importantes reflexions sur les programmes d'etudes, et leur gestion.

Pour sa part, la Federation des cegeps a produit trois textes sur ce sujet. Le premier fait etat de la problematique générale concernant le modele actuel de gestion des programmes d'etudes, le deuxieme cherche à mieux définir les concepts de programmes d'etudes, de gestion des programmes, et d'approche-programme, et le troisieme propose un nouveau modele de gestion des programmes d'etudes.

Parallelement, la D.G.E.C. a elle aussi fait sa propre reflexion, et ses conclusions vont sensiblement dans le même sens que celles de la Federation des cegeps. Ainsi, depuis un an, la D.G.E.C. et la Federation des cegeps ont convenu de former un comite mixte sur la gestion des programmes d'etudes, en amorçant leurs travaux sur l'aspect identifié comme le plus deficient, par les deux organismes, l'evaluation.

Cette reflexion a aussi eu lieu dans les colleges, et plusieurs d'entre eux sont passés à l'action en amorçant des experiences autour des concepts de formation fondamentale et d'approche-programme. Lorsqu'on examine avec un peu de recul ces expériences on constate qu'elles convergent vers un meme enjeu, une plus grande cohérence dans l'action pedagogique.

2.1 La formation fondamentale

C'est ainsi que la formation fondamentale est vue comme la veritable plaque tournante de la formation collegiale, celle qui integre les deux notions complementaires de formation generale et de specialisation.

En retenant cette notion comme cadre de référence conceptuel de la formation, les colleges visent, à partir du point d'ancrage que constitue le programme d'etudes, trois objectifs:

- le developpement integral de l'eleve tant au plan intellectuel, que psychologique, social et affectif, en l'initiant au langage et au mode d'apprentissage propre au champ du savoir qu'il a choisi;

- l'acquisition de fondements qui amenent l'eleve à maitriser des concepts de base, des reperes historiques, des demarches methodiques propres à son champ de savoir;

- mais aussi, le developpement de connaissances, d'habiletes et d'attitudes plus larges permettant des transferts dans d'autres domaines du savoir, et même dans des situations nouvelles qu'impose la vie.

D'autre part, en retenant la notion de formation fondamentale, les colleges s'imposent des taches qui les amenent à renforcer ou à modifier certaines de leurs pratiques pedagogiques organisationnelles. Entre autres, ils s'imposent:

- de susciter et de soutenir l'engagement de l'eleve, en favorisant son appartenance à son programme d'etudes, par la constitution de groupes homogenes et/ou stables;

- de favoriser l'interdisciplinarite en permettant le regroupement de ceux et celles qui enseignent aux eleves d'un même programme d'etudes (coordination de programme, comite de programme, table-programme, unite pedagogique, etc.), et en se dotant d'une politique des cours complementaires faisant appel au principe de l'interdisciplinarite;

- de privilegier les strategies pedagogiques qui favorisent l'acquisition et l'integration des savoirs essentiels ainsi que la maitrise des fondements disciplinaires.

Mais pour permettre la mise-en-oeuvre du concept de formation fondamentale, les colleges ont besoin d'un referentiel organisationnel, et à cet effet ils ont inventé l'approche-programme.

2.2 L'approche-programme

Je dis inventé parce qu'il s'agit d'un neologisme que l'on ne retrouve nulle part ailleurs dans la litterature. Mais ce mot traduit bien la realite qu'il souhaite representer. Et qui sait, peut-être qu'il prendra place dans le langage pedagogique courant tout comme le mot "revolution tranquille" a pris place dans le langage populaire. Neanmoins, du point de vue de la gestion des programmes d'etudes, cette expression traduit deux preoccupations, l'une organisationnelle, et l'autre de planification.

En effet, l'approche-programme exige que les institutions aient une vision et une gestion pédagogique des programmes. Elle suppose que les collèges adoptent une perspective de formation par programme. Elle requiert qu'ils se fixent des objectifs généraux de formation. Finalement, elle commande qu'ils réajustent leurs structures en conséquence.

Au plan institutionnel, avoir une vision et une gestion pédagogique des programmes c'est faire de la formation fondamentale le véritable référentiel de l'approche-programme. Autrement dit, c'est se servir de la formation fondamentale comme principe intégrateur des composantes des programmes d'études, et amener ainsi les collèges à adopter une perspective de formation par programmes.

Dans cette foulée, il y a nécessité de décloisonner les enseignements disciplinaires, et de favoriser une meilleure intégration des savoirs. Pour ce faire, il est impératif que les objectifs généraux des programmes soient définis en conséquence, et que l'enseignement des disciplines se situe dans cette trajectoire, c'est-à-dire des objectifs centrés sur l'acquisition de compétences telles que l'analyse, la synthèse, la méthodologie, et la résolution de problèmes.

Au plan administratif, la concrétisation de l'approche-programme commande une organisation particulière tant au plan structurel, pédagogique, que scolaire. En somme, une gestion liée aux objectifs généraux des programmes, c'est-à-dire une organisation capable de tenir compte d'un ensemble d'éléments fonctionnels reliés les uns aux autres: constitution des cours-groupes, aménagement des horaires des élèves et de leurs professeurs, aménagement des espaces pour le travail hors-classe des élèves, et pour la collaboration et la consultation des enseignants et des enseignantes; retour sur les plans de cours pour les analyser en fonction de la formation visée par le programme; pratique d'évaluation permettant de mesurer l'atteinte des objectifs du programme; pratique d'évaluation permettant de mesurer la satisfaction des finissants, des finissantes et des employeurs ou des universités, selon le cas, quant aux compétences acquises par le programme.

Tout cela, afin de faire du programme d'etudes, l'assise d'une formation integree, par une meilleure planification de l'activite pedagogique.

3.0 La gestion des programmes d'etudes au College Ahuntsic: le quotidien en passant par l'experimentation.

3.1 Le plan triennal de developpement institutionnel

Tout comme ailleurs, au College Ahuntsic nous essayons de gérer au mieux le quotidien, et d'explorer l'avenir en experimentant de nouvelles façons de faire. A cet egard, le College Ahuntsic s'est doté, en 1989, d'un plan triennal de developpement institutionnel ou la gestion des programmes d'etudes prend une place preponderante.

Sur les dix objectifs institutionnels retenus par le Conseil d'administration, quatre concernent la gestion des programmes d'etudes. Le premier vise une augmentation du taux de la reussite scolaire, dans certains programmes en particulier. Le deuxième concerne le maintien de la carte des programmes par un recrutement suffisant d'eleves avec dossier scolaire ameliore. Les troisième et quatrième visent l'implantation de l'approche-programme en Techniques administratives et en Sciences humaines.

Le choix de ces objectifs s'appuie sur des preoccupations institutionnelles qui etaient deja tres presentes dans le milieu avant l'adoption du plan de developpement. En effet, l'experimentation de l'approche-programme en Techniques administratives etait amorcee depuis un an, et le ministre proposait de nouvelles orientations en Sciences humaines qui nous incitaient à favoriser cette approche pour structurer le programme. Par ailleurs, le College Ahuntsic a toujours ete reconnu pour la preponderance de son secteur technique alors que l'on constate dans le reseau une baisse d'interet pour ce secteur. A cela s'ajoute les études menees par Louise Frechette, conseillere en orientation, sur la reussite scolaire.

Par la suite, dans la foulee des discussions sur la reussite scolaire et de l'experimentation de l'approche-programme en Techniques administratives, un important dossier-souche portant sur la formation fondamentale a ete produit par Cecile d'Amour, professeure de mathematiques.

Nous ne pouvons pretendre que la gestion quotidienne des programmes d'etudes se fait suivant l'approche-programme. Cependant, nous pouvons dire que ces etudes et ces experimentations favorisent le partage d'une meme vision du programme d'etudes, et incitent à une gestion pedagogique plus coherente quant au choix des moyens pour y parvenir.

3.2 Des elements qui caracterisent notre gestion pedagogique par programme.

3.2.1 **La constitution des cours-groupes.**

Des sa creation, le College Ahuntsic a choisi d'avoir des cours-groupes homogenes par programme, et ce même pour les cours obligatoires. Ce choix a ete scrupuleusement respecte jusqu'en 1982, periode ou les colleges ont du faire face à trois nouvelles realites: l'augmentation de productivite imposee aux enseignantes et aux enseignants, l'arrivee de nouveaux eleves provenant du secondaire mais n'ayant pas les prealables exiges par le programme de leur choix, cette année nous en avions 1021, et les eleves qui s'inscrivent au collegial apres avoir fait des etudes dans un autre college, au 1er tour d'admission de l'an passe, totalisaient 59,6% des demandes, sans compter les demandes de changement d'orientation. Depuis, l'homogeneite n'est plus exclusivement rattachee au cours-groupe, elle peut aussi etre par programme ou par famille de programmes. C'est un choix à maintenir compte tenu des avantages qui sont l'appartenance des eleves au groupe, la constitution d'une dynamique pedagogique tôt en debut de session, le developpement de relations interpersonnelles durables, la

possibilité pour l'élève d'être libre en même temps pour travailler en équipe, etc. Cependant, pour ce faire, il nous faudra refaire notre système d'élaboration des horaires. Cette tâche est déjà amorcée en retenant comme pôle intégrateur l'approche-programme. Pour nous, cela veut dire d'aller au-delà du regroupement des élèves par programme, c'est-à-dire, le regroupement des enseignantes et enseignants d'un même programme, la constitution de groupes homogènes, et leur maintien durant toute l'année scolaire, et la possibilité de placer à l'horaire des activités parascolaires complémentaires à celles prévues au programme.

3.2.2 Des mesures d'appoint à la formation par programme.

Jusqu'en 1984, le Collège Ahuntsic comptait, au premier tour du S.R.A.M., environ 4500 demandes d'admission pour 2000 places disponibles alors qu'aujourd'hui, la demande est de 3700 demandes pour 2300 places. Cette situation a amené le Collège à retenir, dans son plan de développement 1988-1991, deux objectifs: maintien de la clientèle totale, et recrutement d'un nombre suffisant de demandes pour assurer la viabilité de tous ses programmes, plus particulièrement ceux des Techniques physiques.

Pour ce faire, le Collège a dû modifier ses critères d'admission. En effet, tout en continuant d'exiger le D.E.S. à l'entrée, le Collège admet des élèves qui n'ont pas tous les préalables requis par le programme de leur choix. Ils sont inscrits conditionnellement à la réussite du ou des préalables, suivis en cours d'appoint en plus des cours prévus à leur programme, ces cours d'appoint ne sont pas reconnus pour fins de sanction dans le cadre d'un programme.

Pour l'année scolaire 1989-1990, sur 2300 nouvelles inscriptions, nous avions 1021 inscriptions conditionnelles. N'eut été de cette mesure, plusieurs de nos programmes auraient dû être fermés faute de clientèle. Et n'allez pas croire que cette mesure nous a amené des élèves plus faibles, bien au contraire, alors que notre taux de réussite était à la baisse, nous constatons maintenant un renversement de la situation et une meilleure performance de nos élèves.

4.2.3 **L'adoption d'un plan d'aide à la réussite.**

Les travaux sur la réussite scolaire et la formation fondamentale, ainsi que l'expérimentation sur l'approche-programme ont suscité des débats à la Commission pédagogique qui ont donné lieu à l'élaboration d'un plan d'aide à la réussite. Ce plan retient des mesures d'aide en classe et hors-classe, et vise principalement les admissions nouvelles. Ce plan a été adopté par la Commission pédagogique en mai dernier. Malheureusement, il n'a pu être mis en application cette année étant donné le contexte des négociations des conventions collectives.

4.2.4 **Un soutien à l'encadrement sur la base du programme.**

Dès la période du choix de cours, en avril, l'accueil des nouveaux élèves se fait par programme. Bien que cette journée ait été instaurée pour des formalités administratives (choix de cours, carte d'élève, prêt-bourse, etc.), et pédagogiques (tests de connaissances et de maîtrise en français et en mathématiques, test de classement en anglais, test d'habileté dans certains programmes, etc.), une attention particulière est accordée à l'intégration sociale des élèves au Collège. Cette première phase est suivie d'un accueil par programme par le personnel enseignant et les anciens élèves en début de session, ceci en vue de créer le plus rapidement possible un sentiment d'appartenance de l'élève à son programme d'études.

Au plan pedagogique, notre Regime local des etudes prevoit que le professeur doit remettre le plan de cours a l'eleve des le premier cours, que l'eleve a droit a un seul abandon et que l'abandon se fait auprès de l'A.P.I., après une rencontre entre le professeur et l'élève. D'autre part, la repartition des eleves entre les aides pedagogiques est faite sur une base "programme". Cela rend possible l'implication des A.P.I. par une interaction entre l'aide pedagogique et les departements. Finalement, la plus importante mesure d'encadrement et de soutien à l'enseignement est sans doute la diminution de la taille des cours-groupes dans les cours d'appoint en français, mathematiques, physique et chimie.

Par ailleurs, aux mesures pedagogiques s'ajoutent les mesures du service des Affaires etudiantes. Ce dernier s'est donne comme politique de soutenir les activites parascolaires des eleves et des enseignantes et enseignants, qui sont dans le prolongement du programme. Cela peut aller de l'engagement de tuteurs-eleves dans le cadre d'un cours, au soutien d'une activite pedagogique qui deborde le cadre d'un cours. A titre d'exemple, l'organisation de la campagne Centraide par les elevesen marketing du programme Techniques administratives.

3.2.5 **Un suivi et une évaluation des programmes.**

Le College Ahuntsic a la chance d'avoir plusieurs programmes "a site unique", ce qui lui confere un contexte favorable de prise en charge de l'evaluation de ses programmes. Cela l'a d'ailleurs amene à se doter, dans un premier temps, d'un systeme d'indicateurs de performance de ses programmes d'etudes, tant pour ses programmes pré-universitaires que pour ses programmes techniques, et dans un deuxieme temps, d'un systeme d'evaluation.

Le systeme d'indicateurs est un predicteur annuel base sur des donnees des dix dernieres annees. Il considere les demandes d'admission au programme, les resultats academiques à l'entree, et pendant la formation, la deperdition de la clientele en cours de formation, le taux de diplômation ainsi que de placement ou d'admission universitaire. Ces donnees sont analysées en département avec l'aide d'un conseil pedagogique. Apres analyse, s'il y a lieu, le département apporte les ajustements pedagogiques qu'il juge necessaires ou encore recommande au Service des programmes de pousser plus avant l'investigation.

Lorsque le diagnostic est partage, le programme est evalue à l'aide du systeme d'evaluation. Cet outil permet d'amasser des donnees sur plusieurs aspects du programme. Les donnees sont cueillies aupres des eleves finissants, des professeurs qui ont enseigne dans ce programme, des diplômes en emploi depuis un à cinq ans, et finalement, aupres des employeurs.

Apres analyse des donnees, les decisions s'imposent, elles vont du statu quo, à la modification de la grille, au remplacement d'un cours au choix du college, à un ajustement pedagogique ou didactique, et, dans les cas majeurs, à une recommandation à la D.G.E.C. de revision du contenu du programme; dans la plupart des cas, cette revision est faite localement.

3.2.6 Un soutien pédagogique au personnel enseignant.

Afin de permettre la convergence des conditions institutionnelles favorables à la gestion par programme, le College a restructure ses services pedagogiques. Il est passe d'une organisation par secteur d'enseignement à une organisation par fonction. Ce modele permet une vision plus institutionnelle de la gestion pedagogique tout en laissant une plus grande autonomie aux departements.

Dans la foulee de cette reorganisation, le College s'est dote d'un Service des programmes constitue en grande partie de conseillers et de conseilleres pedagogiques dont la tâche est de soutenir les activites pedagogiques du personnel enseignant en regard des programmes. Ces activites pedagogiques concernent, entre autres, le perfectionnement, les stages en milieu de travail, l'evaluation des programmes, le suivi d'experimentations comme l'approche-programme en Techniques administratives, la revision des programmes, et s'il y a lieu, l'elaboration d'un nouveau programme.

3.2.7 **Un soutien matériel et financier.**

Malheureusement, le College etait tres mal nanti en ce qui a trait aux amenagements physiques, et la situation n'est pas encore satisfaisante. Certains enseignants et enseignantes n'avaient pas de lieu de travail au College, et les eleves, de meme que le personnel, n'avaient pas de lieu autre que la classe ou le bureau de travail pour fraterniser. Afin de remedier à cette situation, le College s'est dote d'un plan d'amenagement qui est presentement en cours de realisation.

D'autre part, on sait que l'enseignement professionnel demande beaucoup de laboratoires specialises, le College Ahuntsic en a plus d'une centaine. De plus, le virage technologique qu'a connu le Quebec au cours des annees '80 a necessite une importante actualisation des equipements dans les laboratoires. Au cours des six dernieres années, le College a consacre environ un million de dollars par annee a cette fin.

Finalement, le College s'est dote d'un Fonds de developpement. Ce fonds a pour but de soutenir les projets à caractere pedagogique en provenance du milieu. Les projets peuvent être individuels ou collectifs. Ils sont choisis par un comite suite à un appel de projets. A titre d'exemple, le College a soutenu, entre autres, des projets de reconnaissance

des acquis, d'aide à la réussite, de développement de logiciels appliqués à la pédagogie, de développement de didacticiels, d'approche-programme en Techniques administratives et en Sciences humaines.

En Techniques administratives, le projet a été amorcé il y a trois ans. Il vise le développement de compétences propres au programme, mais aussi transférables à d'autres domaines, par une meilleure concertation des éléments pédagogiques du programme (révision des objectifs des cours de l'ensemble des disciplines du programme, réaménagement de l'agencement des cours, insistance sur les contenus transférables, etc.).

En Sciences humaines, le projet a été amorcé il y a deux ans. Les travaux de la première année ont été consacrés à la révision du programme en ce qui concerne la finalisation des grilles, suite à l'adoption par le ministre des nouvelles orientations du programme. Les travaux de cette année visaient à préciser les objectifs de formation du programme, et de les situer dans les sessions et les cours du profil, et d'autre part, à établir les éléments de formation et les stratégies pédagogiques qui donneront un contenu et une consistance aux profils.

Cependant, il y a encore beaucoup à faire pour avoir une véritable gestion par programme, notamment pour ce qui concerne le volet organisationnel. Il faudra, entre autres, favoriser la souplesse dans la fabrication des horaires, prévoir des temps et des lieux pour l'aide à l'apprentissage, ouvrir des salles d'études, diversifier les approches pédagogiques (stages, enseignement coopératif, alternance école-travail, etc.). En somme, offrir de meilleurs services aux enseignantes et enseignants et aux élèves, en prenant comme point d'ancrage le programme d'études.

4.0 Les conditions essentielles à une gestion par programme, les limites du système actuel, et les besoins de changement.

De nos pratiques et de nos expériences pédagogiques ainsi que de notre analyse de ce qui se fait ailleurs, nous tirons trois conclusions. Premièrement, que pour pouvoir gérer les programmes d'études suivant une approche-programme, certaines conditions sont nécessaires. Deuxièmement, que le système actuel de gestion des programmes limite d'une manière importante l'action des collèges. Finalement, il nous semble que pour permettre aux collèges de mieux assumer leurs responsabilités, il faudra modifier l'actuel système de gestion des programmes.

4.1 Les conditions essentielles à une gestion par programme.

La mission de formation des collèges comporte des exigences proprement pédagogiques, mais pour jouer pleinement son rôle, la pédagogie rend indispensable l'aménagement des conditions qui ont sur elle une influence directe. Nous avons largement décrit ces conditions précédemment, et de cette description nous tirons quatre conditions essentielles à la gestion par programme. Celles-ci s'appuient sur deux principes administratifs élémentaires qui sont l'abolition des barrières systémiques qui empêchent la réalisation de ces conditions, et la constitution d'un contexte qui favorise leur réalisation.

D'abord, il faut que l'institution exprime clairement sa volonté en faisant de la gestion par programme un projet institutionnel de soutien à l'enseignement. En prenant comme point d'ancrage le programme d'études avec, comme cadre référentiel la formation fondamentale, les collèges auront non seulement un outil de gestion, mais aussi un instrument de dynamique pédagogique favorisant tout autant l'intégration des enseignantes, des enseignants, que l'intégration des apprentissages. Deuxièmement, il faut que l'institution revoit sa structure organisationnelle de telle sorte à pouvoir soutenir l'expression de sa volonté institutionnelle avec cohérence, et un suivi qui permette l'ajustement et l'évaluation.

Troisiemement, il faut que l'institution se dote de mecanismes de planification pedagogique. Ceux-ci doivent prendre pour assises les objectifs generaux des programmes, et retenir comme outil privilegie le plan de cours qui est en quelque sorte le pont entre la coherence du programme d'etudes et l'integration des apprentissages par l'eleve. Et, la mise en commun des plans de cours pourra devenir la source de strategies pedagogiques institutionnelles.

Finalement, il faut que les institutions se dotent d'une organisation scolaire leur permettant d'être en soutien à ses choix pédagogiques. C'est-à-dire une organisation capable de tenir compte d'un ensemble d'elements fonctionnels indispensables à la tenue des activites courantes: constitution des cours-groupes, amenagement du temps et de l'utilisation des espaces, etc.

4.2 Les limites du systeme de gestion actuel.

C'est maintenant reconnu, le systeme actuel d'elaboration et de revision des programmes d'etudes comporte des lacunes majeures. Il y a déjà trois ans, la Federation des cegeps menait une etude de la problematique de ce systeme. Elle identifiait plusieurs causes, dont les suivantes:

- l'absence des colleges comme etablissement responsable de la prestation des programmes d'etudes, du processus d'elaboration et de revision des programmes;
- l'omniprésence de specialistes de disciplines au détriment de spécialistes de programmes;
- une déficience majeure dans la phase d'evaluation;
- une lourdeur et une lenteur excessives;
- un resultat basé sur la recherche exagerée d'un concensus.

A ces critiques il faut ajouter celles de certains colleges, dont Ahuntsic. Nous reprochons au systeme de ne pas laisser jouer aux institutions le rôle qui leur avait été prévu initialement par les concepteurs du systeme. En effet, à l'origine le systeme de gestion des programmes devait s'appuyer sur trois assises d'egale importance: des programmes d'Etat, dispensés par des établissements autonomnes, avec sanction des etudes par le Ministre.

Il faut bien le constater, la dimension programme d'Etat a pris une importance demesuree par rapport aux deux autres. En effet, c'est la D.G.E.C., avec l'aide ou la complicité des comités pedagogiques, qui definit les objectifs generaux et specifiques des programmes d'etudes, qui determinent les contenus, et qui fixe les strategies pedagogiques (cours theorique, stages, visites industrielles, projet de fin d'etudes, etc.).

Quant aux etablissements autonomes, leur rôle se limite à l'organisation et à la prestation de l'enseignement. Ailleurs, que dans la logique des assises du systeme, ils auraient du être les premiers responsables du choix des contenus et des strategies pedagogiques.

Pour ce qui a trait à la sanction des etudes par le ministre, celui-ci est le premier à reconnaitre qu'il n'a pas les moyens de s'assurer de l'atteinte des objectifs qu'il a lui-meme determines.

4.3 **Il faut revoir l'actuel système de gestion des programmes d'études.**

L'importance de ces critiques, de même que les efforts decrits precedemment montrent l'urgence d'une revision majeure du present systeme d'elaboration et de revision des programmes d'etudes. Ceci pour la simple raison que les efforts des colleges sont beaucoup plus orientes vers l'attenuation des efferts pervers du systeme que la mise en place de conditions facilitant une pédagogie qui a comme point d'ancrage le programme d'etudes.

Bien que majeure, cette révision ne doit cependant pas remettre en cause les fondements de l'actuel système. Au contraire, elle doit s'appuyer sur les choix faits par l'Etat à son origine, à savoir des programmes d'Etat, dispensés par des établissements autonomes, avec sanction des études par le ministre, et refaire l'équilibre entre ces trois pôles.

Pour ce faire, il faut revoir le partage des responsabilités entre le Ministère et les collèges.

Dans cette logique il incombe au Ministère trois grandes responsabilités. D'abord celle de définir les standards de compétences auxquels doivent mener les programmes d'études, ensuite, s'assurer que les établissements sont en mesure de dispenser ces programmes, et finalement, s'assurer que les diplômes ont les compétences prévues par les objectifs généraux et particuliers des programmes qu'il a élaboré. Dans le cas de ces deux dernières responsabilités, le ministre aurait avantage à les confier à un organisme indépendant de manière à assurer la crédibilité du processus, et l'objectivité des décisions. Quant à la première, il faudra qu'il réoriente les travaux d'élaboration et de révision des programmes d'études en faisant appel à des spécialistes de curriculum plutôt qu'à des spécialistes de contenus.

Pour leur part, les établissements devraient prendre en charge quatre grandes responsabilités. Premièrement, définir les contenus en terme de savoirs et d'habiletés, deuxièmement, choisir les moyens d'enseignement les mieux appropriés, ainsi que les stratégies pédagogiques, troisièmement, organiser et dispenser l'enseignement, finalement, s'assurer que l'élève a atteint les objectifs du programme auquel il est inscrit.

Cela demandera des changements importants dans les pratiques des collèges. Ils devront, entre autres, revoir leur politique d'évaluation des apprentissages, laquelle est basée sur l'évaluation par cours, pour y inclure l'évaluation par programme. Ils devront aussi modifier certaines pratiques départementales et certains comportements dans le choix de la tâche d'enseignement. A ce sujet,

une petite anecdote: "Dans le cadre de l'experimentation de l'approche-programme en Techniques administratives, un departement a designe quatre professeurs differents pour un même cours. Il en a resulte des problemes de coordination entre ces quatre enseignants, et entre ceux-ci et l'ensemble des professeurs participant à l'experiemntation. Il aurait sans doute ete plus avantageux qu'un même professeur enseigne aux quatre groupes faisant partie de l'experimentation!" Ceci pour montrer qu'en choisissant de faire du programme le point d'ancrage des activites pedagogiques, les colleges devront developper de nouvelles competences de gestion.

CONCLUSION

En terminant, je pense que le developpement des competences de nos diplômes ne peut etre assure sans un systeme de gestion des programmes d'etudes credible et efficace, et que la modification du systeme actuel passe par:

- un repartage des responsabilites entre le Ministere et les colleges en ce qui concerne l'elaboration et la revision des programmes, en laissant au Ministere le soin de definir les standards de competences, et aux colleges, les contenus des savoirs et des habiletes, de meme que le choix des moyens et des strategies pedagogiques;

- l'accreditation des colleges par un organisme externe pour ce qui a trait à l'autorisation de dispenser un programme d'etudes et à une evaluation periodique pour le maintien de cette accreditation;

- une politique institutionnelle d'evaluation des programmes d'etudes qui comprend l'evaluation du programme lui-même ainsi que l'atteinte des objectifs du programme par l'eleve.

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

Le rôle, les tâches et la compétence du coordonnateur de département ou de programme.

par

Yvan PLANTE,
coordonnateur du département d'Éducation spécialisée
Collège de Saint-Jérôme

Céline THERRIEN,
professeure
Collège André-Laurendeau

Claude GAUTHIER,
professeur
Collège Saint-Jean-sur-le-Richelieu

Atelier 2.2

La coordination départementale

Introduction

Aimez-vous comme moi les anecdotes? Du congrès de l'AQPC l'année dernière, j'ai retenu quant à moi l'histoire suivante concernant le collège d'Alverno. Le collège était dangereusement en perte de clientèle quand la présidente du Conseil d'administration a amorcé une longue réflexion en posant une question essentielle: "Si nous devons continuer à exister, quelle sera notre contribution à l'éducation, quelle orientation pédagogique allons-nous donner à notre collège?" J'étais particulièrement intéressée puisque j'enseigne dans un collège qui vit actuellement de sérieux problèmes de baisse de clientèle. Et je me demandais à qui revenait la responsabilité dans un collège public de poser ce genre de question absolument nécessaire selon moi et qu'un collège devrait périodiquement remettre sur le tapis. Et cela même s'il s'agit d'un collège du réseau public.

1. Situer le coordonnateur dans la structure administrative

J'ai l'air de m'éloigner du sujet qui nous réunit aujourd'hui mais c'est que dans mon optique, on ne peut aborder le thème de la coordination départementale sans le situer dans la problématique plus large des rapports hiérarchiques dans un collège. Qui répond de la qualité des enseignements et des apprentissages dans un collège? Qui doit faire avancer les dossiers pédagogiques dans un collège? Dans ce contexte quel est le rôle et la responsabilité du coordonnateur et de l'assemblée départementale? Enfin,

ont-ils un pouvoir pour exercer ces fonctions, et de quel ordre par rapport à celui de la direction?

1.1 Quel rôle et quelle responsabilité sont attachés à la coordination départementale?

Les modalités et les obligations générales de ce mandat sont définies aux articles 4-1.01 à 4-1.18 de la convention collective des professeurs, et touchent les trois volets suivants, que je voudrais commenter tout en les présentant:

1.1.2 Premier volet:

la régie interne, l'administration du département: budget, réquisitions diverses, et enfin le plan de travail annuel.

Sur ce premier volet, j'ai deux réflexions:

1- Qu'est-ce qui permet de croire qu'un professeur qui a une formation dans sa discipline peut se transformer du jour au lendemain en administrateur et répondre adéquatement aux multiples besoins de ses collègues alors qu'hier encore il n'était peut-être qu'un simple professeur peu au courant de ces démarches? Car enfin, quand une assemblée départementale élit son coordonnateur, elle vérifie rarement s'il a des qualifications du côté administratif. On sait en effet que les critères qui régissent le choix d'un coordonnateur sont assez élémentaires: essentiellement, il faut qu'il ait acquis sa permanence et qu'il ne soit pas en disponibilité (MED) au moment de son élection. Dans ce contexte, n'y aurait-il pas lieu de prévoir une

initiation, des cours pour faciliter l'adaptation au poste, ou d'établir un système de pairage avec des coordonnateurs d'autres départements déjà expérimentés, ce qui contribuerait en plus à créer des ouvertures d'un département à l'autre, à briser cet isolement qui finit par paralyser tout projet qui a une envergure communautaire, cet isolement qui met un frein à toute démarche un tant soit peu ambitieuse qui demanderait un engagement collectif je pense ici par exemple à l'approche programme

Mon deuxième commentaire se rapporte à l'obligation pour un département de faire un plan de travail annuel

Les collèges se sont pour la plupart doter de politiques de plans de cours Ny aurait-il pas lieu de faire la même chose pour les plans départementaux? Une assemblée départementale devrait se fixer des priorités de travail pour une année, et devrait régulièrement vérifier la progression de ses dossiers Elle devrait aussi selon moi répondre du travail accompli devant une instance supérieure, qui peut être la commission pédagogique, l'assemblée des coordonnateurs ou la direction pédagogique

1.1.3 Un deuxième volet:
la coordination avec la direction générale et les autres départements.

Il est impératif de définir le rôle du coordonnateur par rapport à la direction, car ceux et celles qui assument cete tâche se retrouvent souvent dans une position inconfortable à se demander s'il

sont les représentants de leur assemblée auprès de l'administration ou plutôt l'inverse. Une mauvaise décision peut toujours faire perdre sa crédibilité, mais le risque en est plus élevé quand les rapports de pouvoir sont mal définis, mal établis. En plus le coordonnateur doit aussi songer au jour où il va réintégrer son département. ce contexte contribue-t-il à alléger son fardeau?

Quant à la coordination inter-disciplinaire et inter-départementale, quiconque observe la réalité des collèges avec un minimum de perspicacité reconnaîtra l'urgence d'établir des mécanismes de concertation entre les départements. Certains professeurs refusent encore d'élaborer ou de suivre des programmes de cours élaborés en département sous prétexte de leur liberté individuelle. Il leur paraît par exemple incongru de présenter, d'expliquer et surtout d'avoir à justifier leur démarche pédagogique aux collègues mais encore plus s'il s'agit de collègues d'autres départements. Ils ont été formés et engagés pour enseigner une discipline et c'est ce qu'il font. Point à la ligne.

Comment un coordonnateur peut-il les amener à adopter une vision différente? Si déjà un coordonnateur éprouve des difficultés à créer dans son propre département des groupes de réflexion ou de travail, comment pourra-t-il le faire avec d'autres départements?

1.1.4 Le troisième volet

Se rapporte en fait à la gestion pédagogique du département.

Selon les termes de la convention, le coordonnateur devrait "s'assurer que soient définis les objectifs, appliquées les méthodes

pédagogiques et établis les modes d'évaluation spécifique à chacun des cours dont le département est responsable". Si ce n'était déjà suffisant, on ajoute qu'il doit "voir à ce que soient dispensés tous les cours dont le département est responsable et en assurer la qualité et le contenu"

Je vous le demande, à supposer qu'un coordonnateur prenne au pied de la lettre le texte de la convention, comment réussira-t-il à effectuer de telles vérifications? Comment un RCD peut-il vérifier l'application de méthodes pédagogiques et dans le contexte actuel comment peut-il, je vous le demande encore "assurer la qualité des cours dispensés par son département"?

Ce troisième volet met en relief non seulement le problème des moyens pour effectuer les tâches telles que définies mais encore pose le problème sous un autre angle qui est celui du POUVOIR. Si on veut confirmer la qualité de l'enseignement dispensé par un département, il faudra se pourvoir effectivement de moyens d'évaluation sûrs, équitables, qui auront d'abord été mis à l'essai et qui auront fait la preuve de leur efficacité. Si par ces moyens, on découvre que le travail effectué ne correspond pas aux normes qu'on s'est fixé, il faudra alors donner le pouvoir à une instance quelconque de corriger la situation.

2 Quel est le pouvoir du coordonnateur de département?

Je voudrais donc m'arrêter maintenant à ce deuxième aspect de la question le coordonnateur de département a-t-il un pouvoir pour exercer les tâches que j'ai décrites précédemment et sinon, est-il même souhaitable qu'il ait ce pouvoir? J'ai effleuré le sujet, je voudrais maintenant le traiter plus spécifiquement.

Il faudrait pour qu'un coordonnateur puisse mener à bien certains aspects de la tâche décrite précédemment, qu'un pouvoir soit associé à l'exercice de ses tâches ou encore que la répartition du pouvoir et des responsabilités soit connue et fonctionnelle.

Ainsi, toujours selon la convention, le département devrait "recommander au collège et à la commission pédagogique des modalités de relation interdisciplinaire et de relations interdépartementales" (art. 4-1.06 point 7). De mon point de vue, c'est le contraire qui devrait se pratiquer: c'est la direction qui devrait recommander via la commission pédagogique des modes de concertation entre départements, surtout quand des dossiers prioritaires l'exigent. La direction a une vision d'ensemble des intérêts du collège et c'est elle qui a l'autorité sur l'ensemble des composantes du collège. C'est à elle que revient la responsabilité d'assouplir les structures pour motiver les départements à travailler ensemble. Si l'administration veut assurer une plus grande cohérence au régime pédagogique dans son collège, il faudra bien qu'elle sensibilise les enseignants à cette problématique et pour cela il faut les amener à franchir la frontière départementale, les amener à retirer la visière disciplinaire.

Cette question de rapport entre les responsabilités et le pouvoir est encore plus cruciale si on se rapporte au troisième volet décrit plus haut. En fait ce qui est demandé ici au coordonnateur du département c'est de

répondre de la qualité des enseignements dans son département. Or jusqu'à maintenant les professeurs se sont refusés à toute évaluation de leur travail, ce qui signifie que dans la réalité, il est très difficile, sinon impossible actuellement de remettre en question les méthodes pédagogiques d'un professeur, son contenu de cours, son mode de relation avec les étudiants. Et ce n'est certainement pas le coordonnateur, dans une position de parité par rapport à un collègue qui pourrait le convoquer pour évaluer la pertinence de sa pratique pédagogique.

Conclusion

L'évaluation des enseignements va devenir le thème chaud des années à venir. Le geste de l'université de Montréal de réévaluer la cote Z de certains collèges indique même qu'il y a urgence en la demeure. Une institution dont la vocation est aussi fondamentale que l'éducation doit garantir la qualité de son service. Si on veut rendre les jeunes compétents il faut s'assurer d'abord de notre propre compétence puisque nous nous présentons à eux comme des modèles à suivre. Et c'est probablement par le biais de ce thème qu'on repensera les structures des collèges pour les rendre opérantes.

COLLOQUE 10e ANNIVERSAIRE DE

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

Les compétences et la sécurité d'emploi

par

Loyola Leroux,
professeur
Collège de Saint-Jérôme

Atelier 2.3

COMPETENCE ET SECURITE D'EMPLOI

par Loyola Leroux
Professeur de philosophie
Cegep de Saint-Jérôme

Atelier présenté dans le cadre du Colloque du 10e anniversaire de l'AQPC, Développer ses compétences. (31 mai 1990)

"NOUS AVONS DÉJÀ EU L'OCCASION DE DIRE QUE LE PRINCIPAL DEVOIR DU MAITRE, C'EST LA COMPÉTENCE."

Le Rapport Parent.

Evaluer ou ne pas évaluer ses compétences, telle est la question. Comment évaluer le rendement d'un professeur en tenant compte de la sécurité d'emploi ? Pouvons-nous élaborer les critères d'une évaluation formative ? Le professeur le plus vieux est-il "nécessairement" le plus compétent, le MED "nécessairement" le plus incompétent ? Que faire ? Sommes-nous des professionnels ? Comment pourrions-nous le démontrer ?

L'atelier qui suit traitera de:

l'origine du sujet
une mise au point
l'évaluation de la compétence
les solutions à explorer

L'origine du sujet

L'idée de cet atelier est née à l'occasion d'un discussion à la cafétéria de mon Cegep. Je faisais remarquer le paradoxe suivant à un des organisateurs de ce colloque: comment se fait-il qu'aucun des 37 ateliers ne soit consacré à ce tabou séculier par excellence dans l'enseignement collégial, la sécurité d'emploi. Comment parler sérieusement de compétence dans le contexte de notre convention collective actuelle ?

Le but visé par cet atelier consiste beaucoup plus à amener les participants et l'animateur à réfléchir sur leur pratique enseignante, qu'à élaborer des critères précis d'évaluation. Le sujet traité est très complexe, d'autant plus que je considère l'enseignement, non pas comme on tend à nous le présenter depuis quelques années i.e. comme une technique, mais comme un art. La dimension artistique et intuitive de notre travail est de beaucoup plus importante que l'aspect technique. Conséquemment, je pose comme à priori qu'il sera toujours impossible d'en opérationnaliser complètement toutes les dimensions. Mais, malgré tout, nous nous devons quand même d'essayer de formaliser ce qui relève surtout de l'intuitif.

Nous nous sommes tous retrouvés, à un moment donné de notre carrière, confrontés à ce fameux prof qui était toujours en retard, ou qui retournait ses étudiants à la quinzième minute de son cours ou qui était absent sans se déclarer malade, ou qui exigeait de ses étudiants en électrotechnique qu'ils fabriquent du matériel électronique que sa propre compagnie revendait par la suite, ou qui par ses agissements fantasques a contribué de manière significative à la bonne réputation des Cegeps.

Tout professeur d'expérience est amené à un moment ou à un autre de sa carrière, et surtout en mai lorsque nous préparons nos tâches, à se poser les questions suivantes concernant:

1: <u>l'ancienneté</u>: le professeur le plus jeune est-il "nécessairement" le plus incompétent, le professeur le plus vieux "nécesaairement" le plus compétent ? Comment se fait-il que nous, les professeurs du niveau collégial, qui sommes parmi les citoyens les plus instruits et les plus scolarisés de notre société, nous nous satisfassions d'un critère qui appartient au monde syndical du XIXe siècle ? (1) Comment se fait-il que nous acceptions que notre sacro-sainte sécurité d'emploi nous empêcherait d'engager un Einstein ou un Sartre qui viendrait postuler un poste dans notre collège ? Pourquoi n'existerait-il pas une année de probation pour tous les nouveaux professeurs ? Les cours d'été et les cours à l'Education des Adultes ne devraient-ils pas, idéalement, être sous la responsabilité des professeurs les plus compétents ? Lorsque nous attribuons de tels cours à ceux qui n'ont pas d'emploi, et qui ne sont pas nécessairement compétent, ne faussons-nous pas le système en demandant au MEQ de compenser les lacunes de MAS ?

2: la liberté académique: Pourquoi nous cachons-nous si souvent derrière la fameuse "liberté académique" ? Au fait, sommes-nous libres de dire n'importe quoi ? Existe-t-il un certain laxisme dans l'enseignement collégial ? Sommes-nous redevables de nos faits et gestes à quelqu'un ? Sommes-nous les seuls maîtres à bord après Dieu ?

3: la valeur du DEC: S'il existe des PNE, des professionnels non-enseignants, qui sont les professionnels enseignants ? Comment se fait-il que le ministère émette des diplômes qu'il ne contrôle pas lui-même, comme en France ? Est-ce que tous les DEC octroyés par le ministre, en humaines sciences et en sciences sont d'égale valeur ? Est-ce que le niveau intellectuel d'un crédit accordé au collégial, en créativité ou en mathématiques, est équivalent ?

4: les "incitatifs": Comment se fait-il que nos augmentations de salaire soient automatiques, i.e. elles suivent les années d'ancienneté ? Sommes-nous, les professeurs-fonctionnaires, à ce point désincarné, que nous puissions poursuivre toute notre carrière, sans jamais avoir besoin d'un feedback, d'une appréciation quelconque de nos étudiants, de nos collègues ou de nos supérieurs ? Comment se fait-il que la notion de plan de carrière soit pratiquement absente chez les professeurs ? (2) Peut-on travailler pendant 35 années sans rêver à une promotion ? Sommes-nous à ce point différents de l'ensemble des professionnels-fonctionnaires québécois qui sont payés à l'acte, ou des quelques vrais professionnels qui restent encore, les chiropraticiens par exemple, qui sont payés directement par le client ? Si nous étions payés à la leçon, comme ces philosophes de l'Antiquité, aurions-nous le même tour de taille ? Si nous ne trouvons pas de compensation monétaire pour nos efforts, d'incitation financière, par quoi la remplaçons-nous ? Combien d'entre nous possédons un deuxième emploi ? Un professeur peut-il faire un profit avec un manuel de cours, qu'il a rédigé alors qu'il enseignait ?

C'est à partir de ces quelques questions que j'ai commencé à réfléchir sur le problème de la sécurité d'emploi, car il s'agit bien pour moi, d'un problème à résoudre. En avril, j'ai communiqué le spécialiste de la question à l'ENAP, Monsieur Yvon Tremblay. Ce dernier précisa les concepts. C'est ainsi qu'on ne parle pas d'évaluation des professeurs mais d'évaluation du rendement d'un professeur. Malheureusement, l'ENAP ne possède des instruments que pour évaluer les cadres et non les professeurs.

C'est un domaine de recherche presque vierge. Il me suggéra de diriger mes recherches vers l'administration scolaire de l'UdeM.

Parallèlement à ces recherches, des contacts personnels m'ont permis de consulter des documents concernant l'évaluation du rendement des cadres de la GM de Boisbriand, d'Ivaco (c'est une multinationale) de Hawkesbury, de l'Hydro-Québec, de Bell, de Provigo, de La Métropolitaine et du Cegep de Saint-Jérôme.(3) De l'étude de ces différents documents une constante se dégage, dans chacun des cas il est absolument nécessaire de définir, le plus clairement possible, les objectifs à évaluer, pour pouvoir par la suite évaluer le rendement de la personne concernée. Dans un premier temps il s'agit de définir le plus formellement possible les critères de rendement, la tâche, en expliquant dans le détail les comportements attendus face aux niveaux inférieurs et supérieurs. Dans un deuxième temps il s'agit d'évaluer les "résultats du rendement", i.e. si la personne à atteint les critères.

> "En fait, la satisfaction du besoin de réalisation de soi ne sera jamais le résultat d'un meilleur fonds de pension; le travail lui-même a le pouvoir de satisfaire réellement les besoins supérieurs de l'individu (Herzberg)... Les conditions de travail, les politiques de promotion, les relations humaines n'ont pas la possibilité de satisfaire les besoins supérieurs de l'individu; seule, la performance peut apparaître comme source de satisfaction et entretenir la démarche vers la satisfaction de ces aspirations." (4)

Une mise un garde

Avant de passer à l'évaluation de la compétence, il importe d'établir une mise en garde.

Je considère qu'il faut être très prudent lorsqu'il s'agit d'évaluer un professeur. Le premier professeur qui fut évalué est sans doute Socrate et son enseignement ne correspondait pas aux objectifs de la cité athénienne. Même si l'histoire le considère comme étant un "Grand professeur", il n'obtint pas une évaluation positive et perdit son emploi et un peu plus. Plus près de nous on peut penser à Borduas qui subit le même sort parce que lui aussi rata son évaluation et dû s'exiler.

L'évaluation d'un professeur pourrait être très subjective. Imaginons un chercheur en nutrition qui veut élaborer une diète idéale en conduisant un sondage auprès des clients d'un dépanneur. Il se sert de ses résultats obtenus par des méthodes objectives et scientifiques, pour définir sa diète idéale. Un observateur impartial pourrait lui faire remarquer que son échantillonnage fausse les résultats et qu'il devrait choisir ses sources de renseignements d'une manière plus convenable. Dans le cas d'un professeur comment faire pour choisir le bon échantillonnage ? (5) L'évaluation par les étudiants devrait nécessairement être pondérée, par des facteurs à définir. Les pairs, des spécialistes en mesure et évaluation, les API pourraient aussi participer au processus d'évaluation.

Toutefois, il faut souligner le fait que la définition des critères de rendement représente une somme de travail astronomique et qu'il n'est pas évident que le MEQ possède la volonté politique pour s'impliquer dans un tel processus.

> "A good, well designed, and carefully administered student evaluation procedure (which is likely to be different for different instructional sectors) is difficult to design and administer. It cost time and money. In these days of budget-tightening, the sad fact is that many administration either do not have, or do not choose to have, the means necessary to do the job right." (12)

Je crois qu'il est important de terminer cette mise en garde en se rappelant les positions respectives du Rapport Parent et des syndicats.

> "Nous ne disposons que d'instruments bien imparfaits pour évaluer les maîtres, puisque, à toutes fins pratiques, cette évaluation ne porte présentement que sur leurs années d'expérience. Il n'est pas facile, évidemment, de mesurer l'envergure intellectuelle et la qualité morale d'un maître. Il appartient particulièrement aux associations d'enseignants de cultiver cette préoccupation de la qualité humaine chez leurs membres." (6) (page 214)

> "Quant à nous, la question de l'évaluation est une fausse question; là où un employé travaille sous les ordres d'un employeur, il n'y a pas d'évaluation, il n'y a que l'exercice effectif d'un pouvoir." (7)

L'évaluation de la compétence.

C'est pour tenir compte de cette mise en garde que le DSP de mon Cegep, Paul Bourbeau et son adjoint Jean-Claude Deschênes me firent part récemment de leur conception de l'évaluation. Toute évaluation devrait comporter un aspect formatif et un aspect sommatif.

L'aspect formatif aiderait la DSP pour conseiller le professeur, en lui fournissant les outils nécessaires, pour s'auto-évaluer pendant une période de cinq années. Cette auto-évaluation lui indiquerait les points forts à garder et les points faibles à améliorer. Des cours de perfectionnement seraient offerts pour remédier aux lacunes. La DSP pourrait aussi faire appel aux collègues, aux pairs, aux spécialistes de l' API, de Recherche et Développement (R&D) pour trouver des solutions en accord avec la personne concernée.

Par la suite, mais seulement en dernier recours, on pourrait passer à l'aspect sommatif de l'évaluation.

Les critères d'évaluation ou les normes de rendement, devraient être élaborés conjointement avec les professeurs, les départements, les parents, les membres du CA, le milieu socio-économique, les API et la DSP, comme se fut le cas pour la politique d'évaluation des apprentissages. Ils doivent être connus de tous et être administrés dans un esprit d'entraide.

> "Evaluer, c'est estimer; c'est apprécier la qualité d'une chose; c'est qualifier un acte; c'est déterminer la valeur d'une démarche, d'une personne, d'une institution; c'est porter un jugement de valeur." (8)

Puisqu'il n'existe pas de concurrence dans le monde de l'enseignement collégial je propose que l'on accepte l'idée de transparence ou glasnot. Les critères devraient être élaborés, acceptés et administrés avec l'accord des professeurs. L'évaluation devrait être envisagée comme un processus qui permet un feedback perpétuel.

Quels sont donc ces fameux critères ? En plus de ceux du Collège Bois-de-Boulogne (9), de ceux du Perpe, (10) qui pourraient se résumer ainsi:

> la préparation (le cours correspond-t-il aux cahiers de l'enseignement collégial; les objectifs d'apprentissage et

les habiletés intellectuelles sont -ils bien définis ?), la clarté, la connaissance de la matière, la ponctualité, la disponibilité, la présence au bureau, la capacité de transmettre sa matière, les qualités personnelles de communicateur et de vulgarisateur, l'amour du métier et des étudiants, la culture générale et humaniste, les intérêts personnels, la bonne humeur, l'équité dans la correction, la patience dans les explications (n'est pas arrogant), l'ouverture d'esprit face aux opinions personnelles des étudiants, le respect de l'intelligence" (6, tome II, page 397) la créativité, la personnalité, l'apparence personnelle, la courtoisie,...

permettez moi de vous suggérer les critères d'évaluation suivants:

- Le professeur comme modèle d'être humain pour l'étudiant pour l'aider à s'orienter dans la vie. ("la personnalité sociale", "la qualité personnelle", "l'identification au maître." (6))

- Le professeur, "le maître a un rôle social à jouer. Ce rôle ne saurait lui être imposé; il résulte naturellement de ses qualités intellectuelles et morales... Le maître doit agir surtout dans les domaines susceptibles d'exercer une influence sur l'éducation, par exemple en matière de loisir des jeunes,..." (6, page 215).

- Il existe une "obligation pour le maître de respecter la liberté de conscience des élèves, de leurs parents et des citoyens en général." (6, page 215).

- Le professeur compétent ne devrait-il pas être en mesure de publier ses notes de cours après cinq années d'enseignement ?

- Ne devrions-nous pas réintoduire la notion oubliée, évacuée par le discours syndical et anti-clérical, de para-scolaires ? Les professeurs qui le désirent pourraient proposer des activités aux étudiants qui viseraient à développer leur sens civique, leur implication sociale,...

- Le MEQ ne devrait-il pas exiger un "Brevet d'enseignement" pour les professeurs du niveau collégial, comme cela exite déjà au primaire et au secondaire ?

- Le professeur ne devrait-il pas posséder un minimum de compétence en pédagogie ? La formulation des objectifs généraux

et spécifiques, les méthodes pédagogiques comme le magistral informel, l'atelier,... les critères d'évaluation, comme l'évaluation formative, sommative...

> "...cette participation du maître à l'expérimentation et à la recherche méthodique sur l'un ou l'autre point de la psychologie scolaire et de la pédagogie nous paraît constituer un véritable devoir professionnel." (6, tome III,p. 214)

- Le perfectionnement devrait constituer un critère d'évaluation important. "Le fait qu'il cesse d'étudier et de se cultiver porte à douter de la qualité professionnelle d'un maître." (6, page 213)

Le dernier critère est selon moi, très important:

> "Les paragraphes qui précèdent n'ont pas posé la question fondamentale, qui est celle-ci: aimez-vous les jeunes ? Dans notre métier, il faut aimer les jeunes, ou tout devient irrespirable." (11, page 126)

Il ne faudrait pas oublier que toute société humaine évoluée vise des finalités. Elle véhicule des valeurs. Cette société demande à l'Etat de faire respecter par ses membres et de transmettre aux nouvelles générations ses finalités et ses valeurs. L'Etat, par l'entremise de ses différents ministères, dans le cas qui nous préoccupe le ministère de l'éducation, doit promouvoir ces finalités. Le système d'éducation demande, à son tour, à ses constituantes de faire de même. Le schéma suivant illustre ce processus dans le cas de l'enseignement collégial:

finalités:	la société par ses chartes,
buts:	les différents ministères: le MEQ
objectifs généraux:	le collège
objectifs spécifiques:	les départements et les cahiers
méthodes pédagogiques:	les professeurs
critères d'évaluation:	le Cegep et les professeurs

Nous pouvons illustrer concrètement ce schéma. Au Québec et au Canada notre finalité est l'égalité. Cette finalité se retrouve dans les différentes chartes. Conséquemment, un collège ne pourrait refuser un étudiant sur la base de ses croyances religieuses, un professeur ne pourrait tenir, par exemple, un discours anti-sémite.

Toute élaboration d'une politique d'évaluation doit obligatoirement se fonder surune philosophie de l'éducation.

Les solutions à explorer.

Afin d'encourager, non la compétition (capitaliste) mais l'émulation (socialiste), je propose les idées suivantes:

- que l'on mette sur pied une structure chargée d'élaborer une politique d'évaluation du rendement des professeurs
- que les professeurs acceptent qu'un pair, les API, la DSP ou un responsable du MEQ, puisse assister à nos cours et en discuter avec nous par la suite
- que chaque cadre qui possède les compétences minimales puisse obtenir une charge d'enseignement par session et fasse partie du départemet concerné, le professeur ainsi libéré pourrait effectuer des charges administratives ou travailler à des projets spéciaux,
- que l'on cesse de parler de formation fondamentale dans le cadre d'un programme ou d'un cours en particulier, et que l'on commence à définir ce que tout bon étudiant de niveau collégial devrait connaître i.e.: la langue écrite, les langues étrangères, le language mathématique, musical, informatique, écologique,... C'est en précisant nos objectifs, définis provincialement avec des ajustements locaux, que nous serions plus en mesure d'évaluer le rendement des professeurs.
- que l'on simplifie les programmes du secteur général en les ramenant à trois, DEC avec grande distinction, avec distinction, et avec succès. (voir les raisons précédentes)
- que cesse l'évaluation objective dans los cours d'humaines sciences. On ne peut améliorer sa langue si on n'écrit pas. Le temps alloué à la correction constitue, dans un cadre formatif, l'aspect le plus important de la relation professeur-étudiant. (et le plus difficile de notre travail).
- si la scolarité fonde la compétence, pourquoi le professeur possédant un PhD, et une agrégation comme en France, ne se verrait-il pas attribuer une charge moindre ?
- que le collège établisse la glassnot au niveau des congés de maladie et de l'absentéisme en publiant à chaque année, par département, des statistiques sur ces congés,
- que le MEQ engage une firme de l'extérieur de consultants spécialistes en évaluation du rendement pour brosser un tableau de la condition enseignante

- que le collège publie à chaque année la liste des professeurs qui font du bénévolat dans le collège (CP, divers comités,...) et à l'extérieur du collège.
- que le MEQ établisse des structures pour aider les professeurs qui désirent se rendre à l'étranger pour continuer, entre autres, l'oeuvre des frères canadiens i.e. les FEC et les autres.
- que le collège reconnaisse trois années d'ancienneté et d'expérience pour chaque deux années consacrées à l'enseignement dans les pays en voie de développement.
- vos suggestions: ...

J'aimerais terminer mon exposé par une citation d'un grand pédagogue québécois. La profondeur des propos vous fera vite oublier la longueur.

"Je me rappelle ici la comparaison qu'employait Th. Lalanne dans son livre presque inconnu: Le dernier voyage de Théophraste à Lilliput. Il disait à peu près ceci: tous les éducateurs subissent, de la part de leurs élèves, deux procès: le premier, dans le temps même qu'ils sont avec eux; le second, plusieurs années plus tard. Plus souvent, qu'autrement, ils perdent leur procès en première instance; les meilleurs, cependant, sont acquittés en seconde instance. Evidemment, la réalité est ici légèrement caricaturée, mais la pensée que voulait suggérer Lalanne est aisée à découvrir. Et alors, je demande: aimez-vous assez la jeunesse pour accepter d'elle, dans le temps même où vous la servirez, la légèreté, toujours; l'indifférence, souvent; l'hostilité, quelque fois ? Et l'aimez-vous assez pour vous contenter d'un éventuel acquittement posthume ? Encore une fois, toute la question est là." (8) (page 127-128)

Je vous remercie de m'avoir accordé votre attention.

Loyola Leroux

(1) "Tous les spécialistes de la question affirment que le modèle de promotion de la profession emprunté au monde de l'industrie s'est révélé inadapté et peu efficace dans les secteurs où pour faire avancer les négociations on prend en otage des collectivités humaines non immédiatement concernées. Thibodeau, Robert, "Le personnel enseignant au Québec. Vers le professionnalisme", Vie Pédagogique 66, avril 1990.

(2) Rapport Parent, tome III, page 216, " ... que de plus en plus nombreux ils (les maîtres) fassent vraiment carrière."

(3) Je possède une copie de chacun de ces documents.

(4) Giard, Gilles et Therrien Normand, "La satisfaction au travail chez les professeurs", Prospectives, Octobre 1978.

(5) Schueler, G.F., "The Evaluation of Teaching in Philosophy", Teaching Philosophy, Vol. 11, December 1988 Number 4.

(6) Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, Tome III, pages 87 et suiv.

(7) Syndicat des enseignants du Cegep Montmorency, Comité Ecole-Société, L'évaluation, cahier II, mars 1980.

(8) Gingras, P-E. et coll., "Contrôler, évaluer, analyser les institutions d'enseignements", Prospectives, vol. 13, no. 1, p. 12.

(9) FNEQ-CSN, "Evaluation ? Contrôle ? Sélection permanente ? Ou pourquoi pas sélection récurrente ?", Nouveau Pouvoir, Janvier 1979, annexe A.

(10) Gagné, François, Questionnaire Perso supérieur, INRS-Education, PUQ, 1976

(11) Les insolences du Frère Untel, les Editions de l'Homme.

(12) Rice, Lee C. "Student Evaluation of Teaching: Problem and Prospects", Teaching Philosophy, Vol. 11, Dec. 1988, Number 4.

AQPCATEL

COLLOQUE 10e ANNIVERSAIRE DE

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

Un programme articulé de formation : le baccalauréat international (D.E.C.-B.I.)

par

Jacques RICHARD,
directeur des Services pédagogiques

Louise GÉRIN-DUFFY
et
Richard GUAY,
professeurs

Collège Jean-de-Brébeuf

Atelier 3.2

UN PROGRAMME ARTICULÉ DE FORMATION FONDAMENTALE: LE BACCALAURÉAT INTERNATIONAL (D.E.C.-B.I.) AU COLLEGE JEAN-DE-BREBEUF

Depuis 1983, le collège Jean-de-Brébeuf offre aux élèves qui le désirent et qui répondent à ses critères, la possibilité de s'inscrire à un programme conduisant au Diplôme d'études collégiales (DEC) et au Baccalauréat international (BI).

QU'EST-CE QUE LE BACCALAURÉAT INTERNATIONAL?

C'est un programme préuniversitaire d'une durée de deux ans qui se termine par une session d'examens portant sur l'ensemble de la matière étudiée au cours de ces deux années. Ces examens sont communs à travers le monde pour toutes les institutions offrant le programme; ils sont composés et corrigés par un comité international de professeurs pour chacune des disciplines. Le siège central de l'organisme est situé à Genève, Suisse, et le bureau des examens à Cardiff en Angleterre.

Pour obtenir le diplôme du Baccalauréat international, l'élève doit réussir des examens dans six matières choisies à raison d'une dans chacun des groupes suivants (voir l'hexagone en annexe):

1) Langue maternelle
2) Langue seconde
3) Études de l'homme
4) Sciences expérimentales
5) Mathématiques
6) Arts, musique, informatique, une deuxième matière des groupes trois ou quatre ou une troisième langue.

Trois de ces examens doivent être en **"option forte"** et trois en **"option moyenne"**. L'option forte se caractérise de la façon suivante. Elle suppose que l'élève suive un plus grand nombre d'heures de cours, qu'il parcoure un programme d'études plus étendu et plus diversifié et qu'il se

prépare à un examen plus exigeant et rigoureux quant à la compréhension de la matière. Voici un exemple. Le programme de l'option forte en langue maternelle, le français à Brébeuf, suppose l'étude d'un minimum de quinze oeuvres littéraires, dont cinq doivent provenir de la littérature mondiale. Quatre de ces oeuvres de grands auteurs français doivent être étudiées en détail et feront l'objet d'un examen oral. Le programme d'option moyenne, pour sa part, exige l'étude d'un minimum de sept oeuvres littéraires dont trois sont puisées dans la littérature mondiale.

A Brébeuf, dans le programme correspondant à la concentration de sciences pures et appliquées, les options fortes sont français, mathématiques et physiques. Les options moyennes, philosophie, anglais, chimie générale ou informatique. Les élèves doivent suivre en plus les cours requis pour satisfaire aux structures d'accueil universitaire, en biologie et en chimie, s'ils choisissent l'option informatique.

Actuellement, dans le programme regroupant des élèves de la concentration "sciences humaines", les options fortes sont français, économie ou histoire et psychologie expérimentale. Les options moyennes, anglais, philosophie et mathématiques. Pour les élèves qui entreprendront le programme DEC -BI "sciences humaines" en septembre prochain, les options fortes seront français, économie ou histoire et anglais (langue seconde). Les options moyennes, biologie, philosophie et mathématiques.

En plus de ces six examens, l'élève doit rédiger un **mémoire** d'environ vingt pages dans l'une des matières composant son programme. Ce mémoire est corrigé à l'extérieur et sa remise est absolument obligatoire pour l'obtention du diplôme.

L'élève doit aussi suivre un cours de **"Théorie de la connaissance"**. Ce cours invite l'élève à «une réflexion critique sur ses propres connaissances ou celles d'autrui en recourant à l'analyse des concepts et des arguments ainsi que des fondements des jugements de valeur que tout être humain est amené à formuler (...) Etant donné que le cours vise essentiellement à faire réfléchir l'élève sur sa propre expérience dans l'acquisition des connaissances, il n'a pas été conçu comme devant faire l'objet d'un examen

l'objet d'un examen externe au même titre que les autres disciplines du B.I. C'est au professeur qu'il appartient d'évaluer à la fois les résultats intellectuels et l'application de ses élèves. Toutefois, comme cette évaluation du professeur peut avoir une incidence sur l'octroi du diplôme, elle donnera lieu à une modération externe »[1]. A Brébeuf, ces cours sont donnés par les professeurs de philosophie en première année, mais ils sont complétés par quatre séminaires préparés et animés par des professeurs d'autres disciplines. Ces séminaires portent sur des problématiques relatives à l'épistémologie des mathématiques, des sciences de la nature, des sciences humaines et de l'histoire. L'élève y est amené à réfléchir sur les méthodes et les progrès des différents champs de la connaissance et doit chaque fois réaliser un travail écrit sur le sujet.

Enfin, l'élève doit, au cours de son programme, réaliser des **activités périscolaires** qui doivent couvrir les trois volets suivants: créativité, activité physique et service social. A ces activités, le candidat doit consacrer l'équivalent de trois à quatre heures par semaine. A compter de la prochaine année scolaire, se jumelleront à ces activités des rencontres avec des personnalités reconnues, qui favoriseront chez ces élèves une prise de conscience de la réalité internationale. En 1990-1991, quatre entretiens avec Monsieur Jean-Marc Léger s'inscriront dans le cadre d'un "Voyage à travers la francophonie".

UN VÉRITABLE PROGRAMME

La notion de "programme", on le voit, est inhérente au Baccalauréat international: six disciplines appartenant aux divers domaines de la connaissance, une formation commune à tous dans trois de ces disciplines (langue maternelle, langue seconde, mathématiques), à quoi s'ajoutent la théorie de la connaissance, essentiellement multidisciplinaire, la rédaction d'un mémoire et des activités périscolaires. Il s'agit donc d'un véritable programme, conçu pour donner une formation équilibrée et intégrée.

---

[1] OBI, *Guide général*

Combinant les exigences du DEC et du BI, il applique "l'**approche-programme**" de façon complète et articulée. Les cours obligatoires et les cours complémentaires en font partie au même titre que les cours de concentration, et ce pendant les quatre sessions (sauf exceptions). On est donc loin de l'éparpillement et du cloisonnement qui caractérisent certains choix de cours au collégial. Le programme favorise l'intégration des connaissances non seulement par la continuité dans l'approfondissement d'une discipline mais aussi par les interrelations entre les disciplines.

Dans chacune des disciplines, il faut apparier de façon harmonieuse les cours du DEC et le programme du BI et constituer une séquence qui établisse **une continuité rigoureuse** et favorise la synthèse. Le syllabus propre à une discipline constitue un tout et non un assemblage plus ou moins hétéroclite de contenus de cours différents. L'élève est constamment appelé à faire des liens entre les notions acquises dans la discipline et ce, peu importe les cours auxquels ces notions sont associées. La perspective de l'examen final renforce ainsi le programme: un cours ne peut être oublié aussitôt la session terminée et on doit réviser plus ou moins fréquemment.

Le programme favorise d'autre part une **intégration horizontale** entre les divers enseignements. Celle-ci se réalise particulièrement dans les cours et séminaires de théorie de la connaissance. Mais elle est aussi rendue possible entre les diverses disciplines: des liens s'effectuent entre les notions acquises en mathématiques et en économie (calcul des dérivées et analyse marginale), en mathématiques et en psychologie expérimentale (sondages dont les résultats sont repris en statistiques), en littérature et en histoire ou en économie (*Germinal* de Zola, *La Condition humaine* de Malraux renvoient à ces disciplines à divers points de vue).

A cette dynamique interne du programme s'ajoute l'action positive du **groupe homogène**. Suivant à peu près tous leurs cours ensemble pendant deux ans, les élèves développent rapidement un sentiment d'appartenance à leur programme et à leur groupe (BI sciences ou BI sciences humaines). Il en résulte une atmosphère d'échanges intellectuels, stimulante à la fois pour les élèves et pour les professeurs. Faire partie d'un

groupe DEC-BI permet de progresser davantage et plus rapidement, en partie à cause de l'environnement.

Par ailleurs, les exigences et la structure du programme amènent les professeurs des différents cours et des différentes disciplines à se rencontrer, car à l'intérieur d'un programme de cette nature, ce qui se passe dans un cours se répercute souvent dans les autres. **Les professeurs se réunissent, par programme,** au début de chaque session pour coordonner l'échéancier des travaux, à la mi-session, pour faire le point sur le rendement des élèves, et, à l'occasion, pour s'informer des contenus, des méthodes ou de l'évaluation des cours, sans compter les nombreux échanges informels. Les professeurs d'une même discipline sont aussi appelés à travailler ensemble puisqu'ils doivent intégrer le contenu des différents cours. La collaboration est d'ailleurs essentielle pour certaines activités, la préparation des élèves à l'examen oral de littérature, par exemple, est répartie entre quelques collègues du département.

L'approche programme, telle qu'elle est vécue au BI, établit donc les conditions d'une éducation de qualité et favorise l'atteinte des principaux objectifs de formation. Mais l'approche ne suffit pas, encore faut-il réaliser, à l'intérieur du programme, la formation fondamentale!

UNE FORMATION FONDAMENTALE

Au premier abord, si on considère sa structure, le BI apparaît davantage comme un programme de formation générale. Il insiste sur les disciplines de base et sur l'équilibre entre les divers domaines de connaissances; et il évite la spécialisation. Mais le jumelage avec le DEC fait davantage ressortir l'équilibre entre le souci de fournir les éléments de base d'une culture générale et l'importance de tenir compte de l'explosion des connaissances propre au XXe siècle. D'une part le programme oblige l'étudiant à acquérir des connaissances et des habiletés dans bon nombre des grandes sphères de la connaissance. D'autre part, il lui permet d'**approfondir** un savoir et des compétences disciplinaires pour faire face aux exigences des études universitaires. Ainsi, le sixième groupe de disciplines permet à l'étudiant de sciences et de sciences humaines d'ajouter

à son curriculum une seconde discipline propre à sa concentration, et chacune des disciplines en option forte nécessite un minimum de 225 heures de cours, par ailleurs, la rédaction d'un mémoire dans l'une des disciplines de son programme amène l'élève à faire une recherche personnelle sérieuse et à approfondir un sujet.

Cet **équilibre** entre une formation générale, plus classique, et une formation fondamentale, qui "vise à faire acquérir les données, les concepts et les principes de base des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant, quelle que soit son orientation"[1], caractérise le programme DEC - BI. On y poursuit de façon efficace la plupart des objectifs de formation fondamentale. Rigueur, esprit d'analyse et de synthèse, maîtrise de l'expression orale et écrite, autonomie et méthode de travail, conscience historique et ouverture sur le monde.

> «Les élèves doivent vraiment apprendre à apprendre, à analyser, à aboutir à des conclusions motivées sur l'homme, sur ses langues et sur les ressources scientifiques de son milieu.»[2]

Rigueur et esprit d'analyse

Les différentes disciplines doivent amener l'élève à développer une pensée formelle et beaucoup de rigueur intellectuelle. Le programme de *théorie de la connaissance*, par exemple, contient un volet axé sur le rôle du langage et de la pensée dans la connaissance ainsi que sur l'exigence de rigueur nécessaire à l'acquisition de celle-ci. Ces cours visent à faire réfléchir l'élève sur sa propre expérience dans l'acquisition de la connaissance. Dans tous les cours, on insiste sur la rigueur de pensée et d'expression, en sciences et en mathématiques, par exemple, toutes les étapes d'une démarche doivent être clairement exprimées, comme le mettent en évidence ces remarques d'un correcteur externe.

> «A general weakness throughout this paper was inadequate explanation of procedures. Solutions were not well organized, and not all relevant work was included. Graphs,

---

[1] *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, Québec, 1984.
[2] OBI, *Guide général*, p. 2.

> in particular, were poorly sketched and often lacked labels of scales and relevant points »[1]

Cet apprentissage ne va pas sans le développement d'un esprit analytique, et les examinateurs du B.I. n'hésitent pas non plus à en préciser les dimensions dans leurs rapports sur les examens :

> «Distinguer et classer ses idées, argumenter avec cohérence, justifier ses remarques à l'aide de citations commentées avec précision, dégager les effets marquants d'un texte, être attentif aux ambiguïtés et complexités dans les textes. »2

De façon plus générale, dans les différents cours, la dimension analytique est mise en relief par la dualité des approches : synchronique et diachronique en littérature, en histoire ; thématique (comparative) et textuelle (centrée sur une oeuvre) en philosophie ; attentive aux détails (stylistique en littérature) comme aux interrelations qui mènent à une vision plus large.

Maîtrise de l'expression orale et écrite

Le B.I. attache une importance primordiale à la maîtrise de la langue maternelle et d'une langue seconde et à la rigueur d'expression en général. Ainsi, en langue maternelle, en langue seconde et en philosophie, la moitié des points porte sur la forme dans l'évaluation finale. Dans toutes les disciplines, les examens comportent des questions à développement. La dissertation se pratique en littérature, en philosophie, en théorie de la connaissance, cela va de soi, mais aussi en langue seconde, en histoire, en économie. L'expression orale est aussi valorisée et évaluée de façon rigoureuse. Les programmes de langue maternelle et de langue seconde comportent de nombreux "oraux" exposés, explications de textes, lectures, en cours de sessions, et, en français comme en langue seconde, un examen oral formel en fin de programme. Mais la présentation orale se retrouve aussi en histoire, par exemple, où chaque élève doit faire une communication orale, enregistrée et soumise à une évaluation externe.

Autonomie et méthode de travail

---

1 Rapport sur les examens de mathématiques

2 Rapport de mai 1988 sur l'examen de français

L'eleve ne peut réussir un tel programme sans developper une methode de travail efficace et une autonomie personnelle dans son apprentissage. Il est amené à se prendre en charge dès son choix de cours alors qu'on lui propose, comme "lectures d'été", certaines oeuvres du programme de français. Car il doit apprendre à considerer son programme dans son ensemble au cours des deux ans du collégial et à bien répartir son travail. La préparation et la rédaction du mémoire le montrent bien, l'élève le commence généralement après la fin des cours de deuxième session pour le terminer pendant les vacances de Noel entre la troisième et la quatrième session. C'est là surtout qu'il fait preuve d'autonomie. Le mémoire le force à developper une méthode de recherche, une réflexion personnelle (en philosophie, en littérature), l'initie de façon sérieuse à la méthode experimentale (en physique, en chimie, en psychologie experimentale), à l'enquête et à l'analyse de données (en économie, en histoire, en mathematiques). La préparation aux examens de synthèse exige aussi beaucoup de méthode et d'efficacite et de discipline personnelle.

Conscience historique et ouverture sur le monde

«Une formation est fondamentale dans la mesure ou elle s'enracine dans une ***conscience historique***. Celle-ci s'intéresse aux sources, situe les choses et les evènements en perspective, prend du recul, retrace les influences, cherche à identifier les tendances de fond, discerne la dynamique des événements et interroge intelligemment leur avenir»[1]. La dimension historique n'est pas confinée aux seuls cours d'histoire. Elle fait partie integrante du programme du B. I. puisqu'elle apparait dans tous les cours communs: langue maternelle et langue seconde, où l'approche historique de la littérature est importante, philosophie, théorie de la connaissance et, dans une moindre mesure, mathématiques. En sciences humaines, le programme d'histoire, donné en option forte, est riche et complexe, mais la perspective historique se retrouve aussi jusqu'à un certain point en économie.

Le developpement de la conscience historique s'accompagne de **l'ouverture à la réalité internationale**, dimension sur laquelle plusieurs

---

[1] Pierre Lucier, Conférence prononcée à Brébeuf (18/11/1988), *Prospectives*, fév. 1989, p.37

plusieurs disciplines mettent l'accent. En histoire et en économie, des sections entières du syllabus sont consacrées à la réalité internationale, le programme de langue seconde est entièrement orientée en ce sens, en langue maternelle, le tiers du programme est centré sur des oeuvres de la littérature mondiale, et l'élève doit réaliser deux études comparatives dont l'évaluation est externe.

UNE ÉVALUATION SOMMATIVE ET EXTERNE

Les **examens** constituent sans contredit un élément important du programme DEC-Bac. C'est là que réside la différence fondamentale avec le DEC puisque ces examens de fin de programme sont élaborés et corrigés à l'extérieur. Toutefois, quoiqu'exigeants, ils ne sont pas conçus pour éliminer les élèves. D'une part, par leur diversité, ils évaluent de façon très fine les apprentissages, d'autre part, arrivant en fin de parcours et portant sur l'ensemble de la matière vue pendant deux ans, ils permettent à l'élève d'atteindre d'importants objectifs de formation.

L'évaluation sommative se fait dans chaque discipline au moyen d'un, deux ou trois examens de synthèse qui ont lieu généralement à la fin de la quatrième session. La durée des examens varie selon qu'il s'agit d'une option forte ou d'une option moyenne. A ces examens de fin de programme s'ajoute une évaluation interne (généralement 20%) portant sur les laboratoires, les séminaires, les programmes d'informatique, des présentations orales.

Dans une même discipline, les examens sont de **plusieurs types**, chacun mesurant des habiletés particulières. Ainsi, en physique ou en mathématiques, un examen est de type objectif (45 questions en 1h 30) ou à réponses brèves (20 questions en 1h 30), alors qu'un autre est composé de questions à développement (comportant un choix). Le premier mesure de façon plus fine l'acquisition des concepts de base tandis que le deuxième permet de vérifier une compréhension large et intégrée de ces même concepts. En histoire, en économie, un des deux examens est constitué d'un texte que l'élève doit comprendre, analyser et mettre en rapport avec les connaissances acquises au cours de sa formation. En langue maternelle et en langue seconde, l'élève est soumis à un examen écrit de type dissertation et

à un examen oral comportant d'abord une explication de texte puis des questions précises sur d'autres oeuvres. Ces formules diverses permettent une évaluation relativement complète des différents apprentissages et vérifient l'atteinte de nombreux objectifs dans les six disciplines du programme.

Mais leur rôle n'est pas que docimologique. Les examens contribuent eux-mêmes à l'atteinte d'objectifs de **formation fondamentale**. Ils favorisent l'intégration des connaissances puisque l'élève doit revoir la matière des sessions antérieures, voire même du secondaire (en mathématiques, par exemple), cette révision permet de mettre en perspective les connaissances acquises au fil des sessions et jette un éclairage différent sur l'ensemble de la discipline. Les examens amènent aussi l'élève à combiner différentes habiletés (analyse et synthèse), à faire des liens entre différents cours, différents auteurs, à répondre de façon efficace et créatrice à des questions inattendues, à se concentrer pendant plusieurs heures. S'ajoutant à l'évaluation de chacun des cours du D.E.C., ils représentent en outre un facteur de motivation pour les élèves, et ils reconnaissent une dimension que l'évaluation par session mesure beaucoup moins: le progrès.

CONCLUSION

Le programme D.E.C.-B.I., instauré il y a sept ans à l'instigation des professeurs, a acquis ses lettres de noblesse à Brébeuf, il répond aux besoins d'une certaine catégorie d'étudiants, généralement très motivés, intéressés à la réalité internationale et qui veulent un programme exigeant. Il ne faut pas croire, cependant, qu'il forme des "rats de bibliothèque". Pour obtenir leur diplôme de baccalauréat international, les élèves doivent démontrer qu'ils se sont engagés dans des activités périscolaires, et il le font: journal étudiant, Amnistie internationale, débats oratoires, musique, concours divers, hockey-filles. Ces élèves, on les retrouve partout. Et ils réussissent.

Louise Gérin-Duffy
Richard Guay

BACCALAUREAT INTERNATIONAL
STRUCTURE DU PROGRAMME

COLLOQUE 10e ANNIVERSAIRE DE

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

Savoir enseigner, savoir éduquer.

par

Gérard POTVIN,
professeur
Faculté des Sciences de l'éducation
Université de Montréal

Atelier 33

Savoir enseigner, savoir éduquer

On admettrait sans doute facilement que l'enseignant-éducateur compétent soit celui qui sait enseigner et qui sait éduquer. On pourrait par ailleurs être moins au clair quant à une représentation adéquate de ces savoirs. C'est à ce besoin que le présent texte veut esquisser une réponse en en articulant à grands traits un modèle élaboré selon une perspective systémique.

La figure 1 représente ce modèle. On y trouve esquissé, sur la face antérieure du cube symbolisant l'enseignant-éducateur, le réseau de savoirs en chantier chez lui. La face supérieure suggère le jeu de fonctions que l'enseignent-éducateur est appelé à remplir pendant que le flanc droit évoque les "yeux" d'où jaillissent les actions comme les bourgeons d'une plante. La marge avant exprime le cheminement possible de l'enseignant-éducateur qui, pendant ses études et sa carrière, peut se transformer d'aspirant à expert; les marges latérales accentue l'expression de la mouvance de ce système personnel et suggèrent les ressources, pressions et contraintes offertes par le milieu. Enfin, au coin supérieur droit, un phare estompé signale l'alignement téléologique de la dynamique de l'enseignant-éducateur.

Ce modèle permet à la fois de centrer l'attention sur le savoir-agir ou le savoir-opérer de la personne qui enseigne et éduque, de situer ces savoirs dans les structures de savoirs, d'action et de vie de cette personne et d'évoquer la dynamique de construction de ces savoirs chez l'enseignant-éducateur dans le cadre général de la reconstruction constante des savoirs de l'humanité.

L'examen de ce modèle se fera en cinq temps selon l'articulation suivante: 1- nous ferons d'abord une première exploration de la place du savoir-enseigner dans le réseau des savoirs de la personne qui enseigne et dans celui de l'humanité, 2- nous identifierons ensuite un ensemble de base d'activités de l'enseignant qui sait enseigner et éduquer, 3- nous rattacherons ces activités à neuf grandes fonctions que nous reconnaissons à l'enseignant-éducateur travaillant en contexte institutionel, 4- nous pourrons alors mieux préciser la dynamique du savoir-enseigner et sa liaison aux autres savoirs de l'enseignant, 5- et enfin, nous esquisserons le cheminement de la croissance idéale de ce savoir entre le moment des premières études de l'enseignant et celui où il atteint le maximum de sa compétence.

I- Le savoir-enseigner parmi les savoirs

Si l'on se reporte à la figure 1, on comprend que le savoir-enseigner est un savoir-faire, au sens large du terme. On comprend que ce savoir n'est pas purement la possession d'expériences ou de représentations d'événements, d'objets, de règles ou de significations -ce serait alors un simple savoir ou savoir de référence; on comprend aussi qu'il n'est pas purement maîtrise de stratégies ou d'opérations de recherche ou de prise de connaissance -il s'agirait alors de savoir-connaître; on comprend encore qu'il ne s'agit pas seulement de la maîtrise des dynamiques affectives permettant d'apprécier, d'orienter et de goûter les activités vitales, leurs objets et leurs contextes, ce qui est le fait du savoir-être.

Mais ce savoir-faire n'est pas similaire à celui du potier qui donne forme à un matériau relativement inerte et manuellement palpable. Il s'approche plus de celui du jardinier qui collabore avec la dynamique vitale des plantes ou de celui du dresseur qui "conditionne" le dauphin à effectuer le numéro prévu ou même à transmettre le message prédéterminé. Il se situe toutefois au-delà du conditionnement. L'enseignant-éducateur doit constamment composer avec une spontanéité, et une imprévisibilité, de l'action et de la réaction de l'apprenant-s'éduquant qui, selon sa propre perception et sa propre appréciation, purement implicites en bien des cas, de la situation, fixe la direction et le sens de son activité. L'enseignant-éducateur travaille ainsi constamment à la frontière du clair-obscur, ou à la limite du mystère, et son savoir-faire n'est que partiellement maîtrise de son faire.

Ce que l'enseignant-éducateur sait partiellement faire, c'est aider l'apprenant-s'éduquant à se construire des savoirs de référence, à apprendre à connaître -ou développer du savoir-connaître, à apprendre à faire -ou développer du savoir-faire, et à apprendre à être -ou développer du savoir-être.

Nous sommes ainsi doublement dans la relative validité et la progressivité des savoirs humains; à partir de ses savoirs relativement valides et en progression, l'éducateur-enseignant s'emploie à soutenir l'apprenant-s'éduquant dans la construction des fondements de nouveaux savoirs relativement valides et dépassant ceux du maître. Dans la deuxième moitié du XIXe, le positivisme a espéré s'évader de cette relativité en endossant l'espoir d'une science générale et stable, mais depuis, Einstein a détrôné Newton et Popper a remplacé Comte. Après avoir

réussi le contrôle de la tuberculose en Amérique du Nord, la médecine doit maintenant s'attaquer au Sida et n'espère pas que le Sida soit le dernier des problèmes majeurs pendant que les éducateurs poursuivent de nouveaux idéaux.

Cette perspective peut sembler plutôt théorique, elle semble pourtant utile pour écarter d'entrée de jeu l'image d'un savoir-enseigner et d'un savoir-éduquer qui transformeraient l'enseignant-éducateur en sorcier aux pouvoirs magiques ou en démiurge aux capacités sans limites. Quand la figure 1 suggère que l'enseignant-éducateur puisse être expert, elle ne suppose pas l'infaillibilité de l'expert, elle pose seulement que l'expert sait rechercher de façon relativement efficace.

Elle veut aussi suggérer que l'enseignant ne transmet pas véritablement ses connaissances et ses savoirs, il en transmet seulement des signes. En portant attention aux termes que nous utilisons, à leurs associations et à leur histoire, on peut remarquer que les discours de l'enseignant sont des enseignes des savoirs de l'enseignant et se rappeler que le terme *insignare* d'où dérive *enseigner* a d'abord voulu dire faire signe.

Ainsi, enseigner, ce serait faire signe de ses savoirs pour que ces signes servent de tremplin d'où l'étudiant s'élance vers des savoirs nouveaux et éventuellement supérieurs. Et les savoirs dont il est question seraient des savoirs de vie, des savoir-être, des savoir-faire, des savoir-connaître et non seulement des connaissances, des savoirs de référence.

Par ailleurs, enseigner dans un collège, c'est enseigner dans une institution établie par la société pour assurer cette transmission des signes du savoir, cette stimulation de la dynamique de reconstruction des savoirs ainsi qu'une reconnaissance sociale particulière à ceux qui savent. Dans ce contexte, être enseignant compétent, c'est être désigné, reconnu -et rétribué- pour partager ce rôle; ce n'est pas simplement savoir guider la construction des savoirs.

Passons maintenant à d'autres dimensions suggérées par la figure 1.

2- Les actions de l'enseignant-éducateur

Dans la pratique courante, l'étudiant du collégial demande son admission à un collège en vue de poursuivre des études dans un programme déterminé et

d'obtenir au terme de ce programme un diplôme permettant la poursuite d'études universitaires ou l'entrée dans un secteur choisi du monde du travail.

L'étudiant se présente à l'enseignant qui l'accueille et poursuit avec lui un cours permettant le développement d'un faisceau déterminé de savoirs spécifiques et l'obtention d'une note et d'une accréditation fondant à la fois le diplôme et un classement pouvant être pris en compte lors d'opérations ultérieures de sélection.

Avant de recevoir l'étudiant au cours, l'enseignant a élaboré le plan de ce cours, en communication plus ou moins étroite avec ses collègues, et l'a transmis, pour validation et officialisation, à la direction des études de son unité ou de son institution. Dans ce plan, il a explicité, avec la précision convenable, les buts, objectifs généraux et objectifs spécifiques à poursuivre dans les divers ordres de savoirs. Il a aussi identifié le matériel d'étude, d'enseignement et d'évaluation et les services d'appoint à exploiter lors du cours. Il en a vérifié la disponibilité et y a apporté ou fait apporter les ajustements appropriés.

Préalablement et concurremment à cette élaboration, il a vu à sa propre mise à jour des savoirs pertinents au moyen de stages, consultations, échanges, étude de documents, et recherches disciplinaires et professionnelles pertinentes. Il l'a fait au plan des savoirs disciplinaires et professionnels qu'il enseigne et aussi au plan du savoir-enseigner et du savoir-éduquer qu'il met en jeu dans son enseignement.

Dans le plan de cours, il a réglé l'interaction dynamique des diverses activités (écoute active, lecture, discussions, voyages, observations, enquêtes, expérimentations, interventions, évaluation) qu'il propose aux étudiants comme formes de prise de connaissance et les productions symboliques (plans, rapports, oeuvres de création, débats, séances collectives) ou concrètes (aménagement physique ou social) auxquels il les invite comme avenues de structuration et d'expression de la pensée; dans cette détermination il a prévu un champ adéquat pour les initiatives fécondes des étudiants.

Il a aussi prévu ses propres interventions au service de la construction des savoirs des étudiants, faisant d'abord place aux exposés plus ou moins formels par lesquels il informe les étudiants, en termes généraux, sur les savoirs à développer, les réalités à fréquenter, les discours expressifs offerts par la "culture" pertinente, et les opérations à effectuer dans leur construction des

savoirs. Il a aussi prévu l'information à fournir sur les modalités de l'évaluation formative permettant d'ajuster les démarches, de l'évaluation sommative permettant d'en faire un bilan final et de la notation fournissant la base de l'accréditation, de l'obtention du diplôme et du classement.

Ordinairement, il a aussi déterminé la forme de sa disponibilité pour consultation par les étudiants et les informe des modalités de recontres.

Et avant la première rencontre, il en a prévu le plan, avec une ouverture appropriée, visant particulièrement sa propre prise de contact avec les étudiants, la prise de contact des étudiants entre eux, leur prise de contact avec le projet de cours, le cadre prévu et les sources et instruments proposés, l'ajustement de ce projet aux besoins pertinents des participants et la mise en branle de la première étape du cheminement d'étude.

Lors de cette première rencontre, il lie connaissance avec ses étudiants, avec chacun d'entre eux dans la mesure du possible, veille à ce qu'ils lient connaissance entre eux, observant les premiers indices de qualité et de difficultés de communication entre eux, s'emploie à optimiser la dynamique d'échanges, guide les étudiants dans leur prise de contact avec le projet de cours, explore avec eux les ajustements répondant à leurs besoins pertinent, enclenche la démarche d'étude et prend nombre de décisions utiles à la marche du cours.

A la suite de cette rencontre, il apporte au plan de cours les précisions et les ajustements désirables par suite des possibilités et besoins découverts et planifie la deuxième rencontre selon ces révisions. Dans la préparation de cette rencontre, et des rencontres ultérieures, il dose et articule, de façon appropriée, les temps où il expose la matière, ceux où il donne des informations en réponse à des questions, ceux où il anime des échanges ou des investigations, ceux où il démontre des procédés ou des opérations, ceux où il dirige des exercices, ceux où il en supervise, ceux où il présente des consignes et ceux où il réagit publiquement aux travaux collectifs ou personnels des étudiants. Il se préoccupe particulièrement de préparer les interventions par lesquelles il tentera de développer et maintenir <u>l'intérêt et l'implication</u> de chacun des étudiants et la <u>qualité de la communication</u> entre eux, notamment en accueillant chacun et en étant ainsi un modèle d'attitude d'accueil et de communication.

Durant et à la suite de chacun des cours subséquents, il ajuste les modalités de la démarche selon le cheminement de l'interaction des étudiants et le progrès du développement de leurs savoirs. Au besoin, il rectifie les orientations à l'intérieur des limites déterminées par le programme et les exigences de ses finalités.

Dès que les étudiants commencent à produire des travaux, ou même des esquisses de travaux, il en prend connaissance et les annote de façon à baliser le cheminement personnel de chacun; il identifie aussi, surtout chez les étudiants lui demandant rendez-vous, les besoins prioritaires de consultation et y répond dans la mesure conciliable avec l'accomplissement de l'ensemble de ses fonctions.

Au fur et à mesure du déroulement de la session, il se tient en contact à la fois avec ses collègues de département et avec les collègues enseignant dans les mêmes programmes que lui de façon à identifier les problèmes immédiats demandant action commune immédiate et les problèmes plus amples demandant une étude et une action à plus long terme.

Enfin, aux périodes prévues dans la politique institutionnelle et au plan de cours, il procède aux évaluations sommatives et à la notation des étudiants; lors de cette opération, il consulte la coordination du département ou du programme, ou une équipe de collègues à propos de tout cas douteux. Inversement, au besoin, il assure consultation à ses collègues et participe aux révisions d'évaluation prévues par les politiques institutionnelles.

Il participe aussi aux travaux collectifs de particularisation locale de programme et de curriculum, de constitution de dossiers de ressources didactiques et d'évaluation et de révision de programmes.

Et il s'associe à des projets de recherche disciplinaire ou pédagogique, ou même en prend l'initiative, il s'intéresse aussi à des projets de service à la collectivité.

Enfin, à son tour, il assume des fonctions de coordonnateur de département, de délégué à la coordination provinciale, de membre de comité, de membre de la commission pédagogique, de membre du conseil d'administration, de délégué syndical ou de membre du conseil ou de l'exécutif syndical.

Une activité aussi intense et variée exige une compétence très vaste sous forme d'un important et complexe réseau de savoirs. En plusieurs cas, certes, l'enseignant-éducateur ne sait pas encore au moment où il aborde l'action et, malgré cela, un faire relativement adéquat peut jaillir de sa dynamique fondamentale transcendant ses savoirs conscients et explicites. Il ne parvient toutefois à planifier consciemment et à évaluer consciemment qu'en mettant en jeu ses savoirs conscients.

3- Les fonctions exercées par l'enseignant-éducateur.

Pour construire une représentation plus articulée de l'activité de l'enseignant-éducateur, il est utile d'identifier les fonctions majeures auxquelles concourent ses diverses activités. Les neufs titres portés sur la face supérieure du cube, en figure 1, offrent un cadre efficace à cette fin.

Selon le libellé de cette figure, on voit l'enseignant-éducateur tour à tour comme inducteur, rassembleur, aménageur, pourvoyeur, informateur, modèle, appréciateur, répondant et partenaire. On considérait alors que savoir enseigner soit savoir induire, savoir rassembler, savoir aménager, savoir pourvoir, savoir informer, savoir poser en modèle, savoir apprécier, savoir répondre ou endosser et savoir collaborer.

3.1- L'enseignant-inducteur. Ce terme vise le rôle de l'enseignant qui capte, infléchit et suscite le développement et l'engagement d'énergie chez l'apprenant-s'éduquant. Parfois, l'enseignant mobilise; parfois, il canalise; parfois, il discipline; parfois, il motive. Le terme *inducteur* est tiré de la langue de l'électrodynamique qui s'intéresse à l'induction d'énergie.

3.2- L'enseignant-rassembleur. On parle ici de l'enseignant-éducateur qui veille à la qualité de l'interaction entre les apprenants qui le fréquentent et à la qualité de leurs interrelations avec des tiers et notamment avec les spécialistes et les usagers des disciplines particulières qu'il enseigne. Cet enseignant place le dialogue et la collaboration au coeur même de la construction des diverses disciplines ou des divers savoirs.

3.3- L'enseignant-aménageur. L'enseignant est couramment appelé à aménager des réseaux ou des structures offrant un cadre aux études et à l'apprentissage des étudiants. Il le fait parfois seul et parfois en liaison avec divers partenaires. Il

s'agit de planifier des cours, y compris des stages, des excursions, des travaux, des examens. Il s'agit aussi de planifier l'aménagement de locaux, la facture ou le réglage d'appareils, d'assurer le design et la réalisation de matériel d'étude, et de quoi encore.

3.4- L'enseignant-pourvoyeur. Cette fonction se situe dans le prolongement de la précédente, l'enseignant, seul ou avec des partenaires, doit fréquemment regrouper des ressources et les mettre à la disposition des apprenants; en bien des cas, il ne peut se contenter de leur signaler ce qui peut servir et de leur en indiquer le mode d'usage. A cette fin, il doit produire, recueillir, demander ou quémander, obtenir.

3.5- L'enseignant-informateur. On se trouve sans doute ici devant la fonction par laquelle on caractérise le plus fréquemment l'enseignant. Le terme enseignant évoque spontanément quelqu'un qui parle, qui expose au tableau, au pupitre ou à la tribune. Toutefois, l'enseignant n'informe pas qu'oralement, il le fait aussi par écrit et encore par ses gestes ainsi que par ses actions. Et il ne le fait pas qu'à propos des objets de connaissance, de production ou d'action vitale; il le fait également régulièrement à propos des processus, des tâches, des travaux balisant le cheminement de la vie et permettant la reconstruction des savoirs.

3.6- L'enseignant-modèle. Dans à peu près toutes les disciplines, le plus important apprendre à opérer et non purement d'avoir en mémoire les souvenirs, les images ou les mots de ce qui est su. Et l'apprenant apprend à opérer surtout en imitant l'opération qu'il observe chez celui qui sait opérer; cette imitation lui est précieuse pour saisir la portée des règles d'opération ou des algorithmes qu'on lui présente de façon verbale. C'est ainsi qu'on apprend à prononcer les sons, à résoudre des équations ou à critiquer des théories. Il importe donc que l'enseignant soit un modèle d'opération à la fois valide et explicite.

3.7- L'enseignant-appréciateur. L'apprenant ne commence réellement à apprendre qu'il se met à opérer, ne serait-ce qu'en écoutant activement. Et pour se confirmer dans la validité de son opération, il a grand avantage à ce que l'enseignant reconnaisse le degré de validité auquel il parvient dans sa démarche et son produit ainsi que les alignements appropriés à la poursuite du développement de ces savoirs. Cette fonction de reconnaissance est essentielle à la structuration des savoirs et de la personnalité ou de l'identité de l'apprenant.

3.8- L'enseignant-répondant L'apprenant s'attend aussi à ce que l'enseignant le reconnaisse publiquement et socialement, en réponde en quelque sorte. L'enseignant le fait assez fréquemment en recommandant l'apprenant, oralement ou par écrit; il le fait institutionnellement en versant au dossier scolaire de l'apprenant une note qui contribuera à fonder l'octroi d'un diplôme et, en bien des cas, fonder une cote de classement, la cote Z par exemple, permettant la mise en rang des apprenants pour diverses fins de sélection. Dans ce dernier cas, l'apprenant et l'enseignant agissent sous la contrainte plus ou moins nette des conventions et structures sociales.

3.9- L'enseignant-partenaire Dans une bonne part de ses activités, l'enseignant travaillant en contexte institutionnel agit comme partenaire de ses collègues immédiats, du personnel de direction et des consultants de l'institution et d'une multitude d'autres agents sociaux partageant la responsabilité du support, de l'orientation, de la réalisation et de l'évaluation de la mission sociale d'enseignement et d'éducation. On peut se demander jusqu'à quel point ce partenariat constitue une fonction de l'enseignant-éducateur, on pourrait penser qu'il s'agit plutôt d'un mode d'exercice de l'ensemble des autres fonctions. En toute hypothèse, cette dimension est essentielle et fait appel à des ressources particulières de savoir de l'enseignant.

L'exercice de chacune de ces neuf fonctions suppose de multiples activités de l'enseignant et il arrive que certaines activités de l'enseignant contribuent simultanément à l'exercice de plusieurs fonctions. On pourrait analyser le savoir-enseigner selon la multitude des activités que l'enseignement comporte; on peut aussi l'analyser de façon plus globale en référence à ces fonctions.

4- Les savoirs impliqués dans l'exercice du savoir-enseigner

Dès le début de ce texte, nous avons identifié le savoir-enseigner à un savoir-faire. Il ne faudrait pas en conclure qu'il se situe purement à côté des savoirs de référence du savoir-connaître et du savoir-être.

Il faut remarquer que nous parlons bien de savoir-faire et non pas simplement de faire; quand nous parlons de savoir-faire, nous parlons de faire conscient, su, partiellement ou totalement contrôlé et intentionel et non pas seulement de faire efficace. Nous ne refusons aucunement l'existence à des faire spontanés,

instinctuels en quelque sorte, selon lesquels un enseignant réagit excellemment en situation imprévue sans prendre largement conscience des enjeux et des possibilités ni pouvoir expliciter ensuite et fonder sa démarche et ses choix, et nous n'écartons pas l'intérêt qu'il pourrait y avoir à tenter de libérer et peut-être d'enrichir ces épisodes de créativité, le potentiel de l'esprit et du cerveau humain couplés à l'ensemble des potentiels viscéral, moteur et sensoriel du corps humain recèle bien des mystères. Nous craignons toutefois de sortir ici des limites du savoir-faire proprement dit, et de nous aventurer dans une zone à définir où le savoir-faire engloberait le savoir-marcher ou le savoir-danser de quelqu'un qui serait incapable de moduler à volonté sa marche ou sa danse ni de les décrire ou d'en rendre compte. En parlant de savoir-faire, nous parlons de faire conscient, su, représenté ou représentable, et intentionel.

Si ce faire est intentionel, il implique une dimension affective, une intention, et cette dimension affective, cette intention tombent sous la coupe du savoir-être si elles sont elles-mêmes conscientes, sues, représentées et représentables et intentionnelles ou intentionnellement altérables. Nous ne parlons pas ici du savoir-être, on le voit, comme un simple mode d'être, une simple façon habituelle et adéquate d'être. Le savoir-faire dont nous parlons est au moins partiellement au pouvoir du savoir-être. Mais ce savoir-faire et ce savoir-être supposent tous deux le savoir-connaître au moins sous les deux formes du savoir-prendre-conscience et savoir-prérepresenter, l'intention qui porte sur le futur supposant une représentation d'une possibilité pour le futur.

Par ailleurs, on ne prend pleinement conscience et on ne représente qu'en exploitant les savoirs de référence dont on dispose déjà.

Ainsi, le savoir-faire de l'enseignant, comme celui de tout professionnel et de tout humain, est-il indissociablement associé à son savoir-être, à son savoir-connaître et à ses savoirs de référence.

Par ailleurs, le savoir-enseigner est un savoir particulier et il table sur des secteurs particuliers des savoirs de référence de l'enseignant et quelque peu, sans doute, de son savoir-connaître et de son savoir-être. On peut tenter de suggérer ces secteurs en remarquant que savoir enseigner ce serait, dans la perspective de ce texte, savoir aider l'apprenant (ou le chercheur) à reconstruire des savoirs de référence, du savoir-connaître, du savoir-faire et du savoir-être. Les professeurs des programmes professionnels n'hésiteront sans doute pas à reconnaître que leur

enseignement vise des objectifs de chacun de ces types de savoir, toutefois les professeurs des programmes généraux pourraient considérer que le développement du savoir-faire et du savoir-être se rangent plus parmi les buts à moyen terme que parmi les objectifs de leurs cours. Nous ne pouvons nous arrêter maintenant à ce débat, qu'il nous suffise de le noter au passage.

Tous les enseignants mettent ainsi en jeu deux registres de leurs divers savoir, le registre disciplinaire -qu'il s'agisse d'une discipline dite générale ou d'une discipline dite professionnelle- et le registre didactique et pédagogique ou andragogique. A l'arrière-plan de chacun de ces registres, ils mettent aussi en jeu un registre épistémologique incluant des sous-registres de théories de l'action, de théories du faire et de théories,en émergence, du savoir-faire et de théories classiques du savoir-être ou de l'éthique. Et dans chacun de ces registres ils mettent en jeu la constellation des composantes des savoirs de référence, du savoir-connaître, du savoir-faire et du savoir-être. Ces constellations accroissent encore la prodigieuse complexité des savoirs en cause dans le savoir-enseigner.

L'espace disponible ne nous permet que d'esquisser chacune d'elles.

Au plan des savoirs de référence, il convient de distinguer entre le savoir d'expérience et le savoir par représentation. Dans le savoir d'expérience, il convient de distinguer entre le savoir des épisodes, événements, choses et êtres concrets singuliers, celui des schèmes communs et le savoir des ensembles concrets. Dans le savoir par représentation, il convient de distinguer entre le savoir du sens des symboles singuliers, le savoir des énoncés particuliers et le savoir des ensembles symboliques, cartes, modèles, théories, prévisions et plans d'action.

Au plan du savoir-connaître, il y a lieu de distinguer entre d'une part le savoir-percevoir et le savoir-prendre conscience, lesquels utilisent les schèmes concrets et les unités expressives fondamentales, et de l'autre le savoir-exprimer qui se développe en savoir représenter et savoir raisonner et se trouve à la frontière du savoir-faire. Il ne faut d'ailleurs pas oublier le savoir-juger qui pour une part est savoir discerner et pour une autre savoir déterminer et devient alors frontière du savoir-être.

Au plan du savoir-être, il faut cesser de se cantonner dans le secteur des attitudes comme on le fait couramment lorsque l'on rédige des objectifs affectifs

et englober toute la latitude de l'affectif en parlant en plus du développement du savoir-ressentir, et de celui des valeurs.

Il convient aussi de s'interesser au savoir-décider que l'on placerait volontiers à la jonction du savoir-connaître et du savoir-être et qui pourrait n'être qu'un autre nom du savoir-déterminer.

Jusqu'ici, nous utilisons des termes généraux pour désigner les composantes de toutes ces constellations alors qu'il nous faudrait en parler en termes spécifiques pour le savoir-enseigner et le savoir-éduquer et les savoirs contributoires et particulariser encore selon les disciplines d'enseignement. Un tel projet ne manque pas d'intérêt mais dépasse les possibilités d'un bref essai. Les catégories générales présentées ici devraient aider les lecteurs intéressés à élaborer leurs propres cartes des savoirs pertinents à leur enseignement.

5- Le cheminement des savoirs vers la compétence et l'expertise

Pour suggérer la formation des savoirs de l'enseignant, nous utilisons, en figure 1, la nomenclature employée par Dreyfus et Dreyfus, dans Mind over Machine, et évoquons le cheminement de l'état de novice à celui d'expert. Il nous paraît même approprié d'ajouter un stade initial d'aspirant correspondant aux années de formation pré-emploi.

D'autres auteurs utilisent ici une terminologie différente, et un nombre moins grand de stades. Ces différences importent peu pour notre propos actuel, l'important est d'être attentif à la construction progressive de la compétence et de l'expertise.

Beaucoup d'études seront encore nécessaires avant que l'on ne fixe une gradation optimale et que l'on définisse adéquatement l'état des savoirs et les modes de connaissance de chaque niveau. Il paraît déjà acquis que la part respective du savoir d'expérience et du savoir par représentation s'inversent au fur et à mesure de la progression, que les représentations deviennent à la fois plus ancrées, plus souples et plus relatives, que la sécurité et la sérénité devant les limites s'établissent et que la créativité s'épanouisse. Il importe, avant que l'investigation systématique de cette évolution soit commencée

Conclusion

Les lecteurs familiers avec la littérature américaine pertinente auront remarqué que nous donnons aux savoirs de l'enseignant une ampleur que ne leur reconnaissent pas les travaux sur "la base de connaissances" - the knowledge base- des enseignants. Le français courant y invite, avec sa possibilité de composer des verbes ayant savoir comme premier terme; lorsque l'américain veut explorer le même territoire, il doit employer des périphrases, et, sauf peut-être pour la métacognition que l'on pourrait rapprocher du savoir-connaître, il paraît moins s'intéresser au savoir enveloppant le faire et le mode d'être.

L'ampleur même du sujet ne nous a pas permis d'explorer le détail des avenues en ces quelques pages. Nous avons plutôt voulu mettre en place un jeu de repères pour la poursuite collective de cette exploration. Nous partageons déjà ce chantier avec un bon nombre de professeurs de collèges et d'université qui ont apporté ou provoqué les plus intéressantes des perspectives précédentes. Nous les en remercions.

31 mai 1990

Gérard Potvin

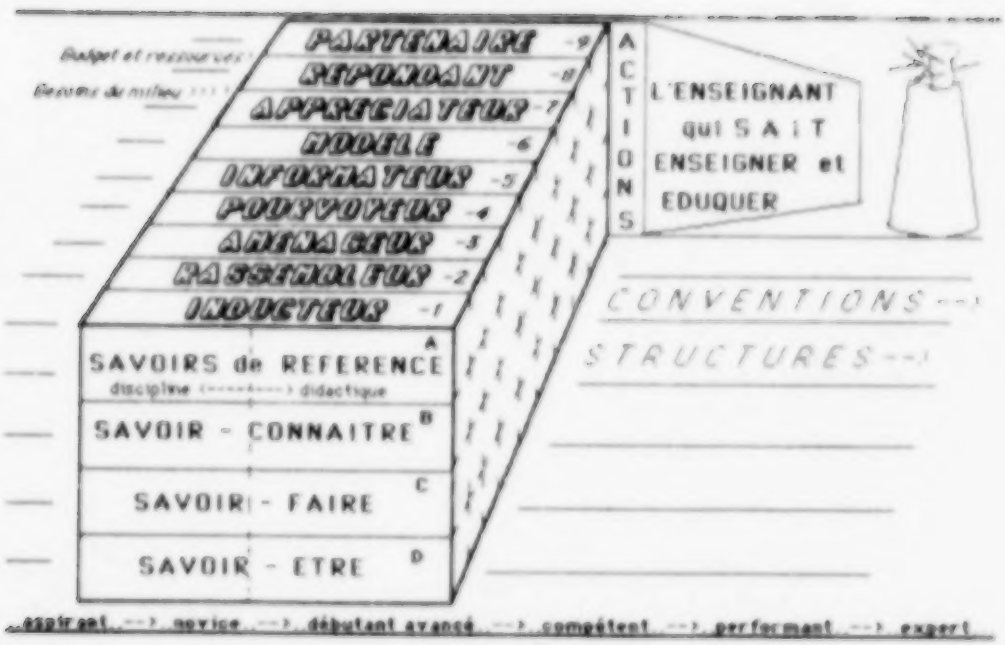


Figure 1 - Modèle de l'enseignant compétent Paivan 1990

COLLOQUE 10e ANNIVERSAIRE DE

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

Les compétences morales: vague des années 90 ou dimension essentielle de la formation fondamentale

par

Cécile LAMBERT,
professeure
au Collège de Maisonneuve
et à l'Université de Sherbrooke

Atelier 3.4

Les compétences morales : vague des années 90 ou dimension essentielle de la formation fondamentale

Cécile Lambert

> *Être humain : c'est se comporter moralement. Être éduqué, c'est avoir au minimum le savoir, les habiletés et la conviction nécessaires pour pratiquer une vie morale*[1]
> H. Mehlinger

Le titre de cet atelier fait allusion à la notion de compétences morales et pourtant, si nous avions voulu être à la page, il eut été préférable de parler de compétences éthiques, car pour bien des personnes le terme *moral* est plutôt péjoratif et on lui préfère le mot *éthique*. Cela est vrai pour une génération qui considère que l'éducation reçue était empreinte d'une morale religieuse opprimante; cela l'est également pour une autre génération éduquée supposément dans un climat de liberté bien après que les discours religieux aient disparu du curriculum. En guise d'introduction, nous souhaitons donc préciser le sens des expressions « morale », « éthique » et « déontologie ». Comme le fait remarquer Pierre Gaudette dans *Cahiers de recherche éthique 15*, le vocabulaire en regard de ces expressions est flottant et l'étymologie est de peu de secours[2] :

> *Les mots « éthique » et « morale » sont en effet dérivés respectivement du grec « ethos » et du latin « mores » qui référent tous les deux aux mœurs, à la conduite de la vie, aux règles de comportement. Quant au mot « déontologie », il ajoute une précision puisqu'il provient du grec « deon-deontos » : ce qu'il faut faire, et « logos » : discours, évoquant ainsi spontanément une définition usuelle de l'éthique ou de la morale comme discours de ce qu'il faut faire.*

Mais, selon cet auteur, il n'en demeure pas moins qu'une revue des écrits fait ressortir des tendances dominantes. Ainsi, le *Dictionnaire de morale* nous apprend que, même si depuis Aristote le terme « éthique » a un double sens, *« on s'entend mieux lorsqu'on utilise le terme « éthique »*

pour désigner la science de la morale (philosophiae moralis) et « morale » pour désigner l'objet de cette science : la vie et les comportements moraux ».

Cette distinction nous a donc amenée à aborder notre sujet sous l'appellation de compétences morales plutôt que de compétences éthiques, puisque dans un contexte de formation fondamentale, c'est bien de la vie et du comportement concret en rapport avec la vie dont il est question.

Retour à la question

Il n'y a pas que l'industrie du vêtement qui se prête à la mode. De nos jours, ce serait plutôt le contraire, car même si les grands couturiers continuent de

lancer leurs collections deux fois l'an, la liberté dans l'art de se vêtir n'a jamais été aussi grande. Nous ne sommes pas sûre qu'il soit possible d'en dire autant des courants idéologiques. De ce côté-là, nous sommes fréquemment en présence de vagues qui durent souvent une dizaine d'années, parfois plus, parfois moins, mais étant donné que les médias aiment bien les rétrospectives, il est plus facile de parler des années 60, 70, etc... Les vagues sont là pour témoigner d'une époque et la nôtre, semble-t-il, se préoccupe d'éthique. Le dernier livre-événement paru au Québec s'intitule justement *L'éthique au quotidien*[3]. Nous étions habitués à ce que certains groupes professionnels aient des codes pour guider leur conduite vis-à-vis de leurs clients. Dans le domaine de la santé, par exemple, les codes de déontologie des infirmières, des infirmiers et des médecins fixent les obligations de ces derniers vis-à-vis de leurs patients. Présentement, c'est dans tous les domaines que l'on réclame des codes, aussi bien dans les affaires que dans l'environnement et les sports. Ce qui se cache derrière cet engouement pour ce qu'on nomme l'éthique va bien au delà des objectifs de cette présentation. Sans aucun doute, certains développements technologiques posent de nouveaux défis pour l'humanité. A titre d'exemple, mentionnons la sophistication des appareils de réanimation cardio-respiratoire qui ont entraîné l'acharnement thérapeutique qui, en contrepartie a donné lieu à un nombre croissant de dilemmes opposant les principes qualité de vie et respect de la vie. D'autres valeurs sont entrées en scène qui, comme l'auto-détermination de la personne, donnent effectivement l'impression qu'il y a un nouvel univers moral à réinventer. Toutefois, nombreuses sont les personnes qui se demandent si une partie importante du discours actuel sur l'éthique ne se rapproche pas plutôt de la notion de droit, en ce sens qu'il y a davantage recherche du consensuel que de l'autonomie du sujet moral. De ce nombre, plusieurs sont inquiets des résultats d'un débat de société sur la conduite humaine qui se fait à l'écart de valeurs fondamentales. A ce sujet, Jacques Dufresne, dans sa critique récente du volume déjà cité,[4] craint que ce discours sous le nom d'éthique soit une autre *coquille vide* qui ne se rattache d'aucune façon à une *métaphysique digne de ce nom*. D'aucuns peuvent penser que l'indignation du critique et des personnes qui partagent son point de vue est justifiée, d'autres pas. Il n'en demeure pas moins que leurs propos nous obligent à nous demander quelle est la mesure et quel est le sens que nous devons accorder à la conduite humaine dans nos programmes de formation. Parmi les diverses possibilités qui nous sont offertes, nous proposons les suivantes.

Considérer que la conduite humaine est une affaire personnelle et que le développement moral ne relève pas des objectifs de la formation collégiale.

Considérer que la conduite humaine est un sujet pertinent pour la formation collégiale et adopter une position qui se rapproche du courant en vogue, c'est-à-dire se situer davantage au niveau de la règle et du devoir.

Considérer que la conduite humaine est un sujet pertinent pour la formation collégiale, et avoir des objectifs de formation qui voient la personne comme un être agissant à partir de divers systèmes de pensée.

Considérer que la conduite humaine et le développement moral de l'élève sont des aspects de la formation fondamentale au même titre que les habiletés intellectuelles, politiques, intra et interpersonnelles, et que des objectifs d'apprentissage doivent être identifiés en regard de ces objectifs.

Dans le cadre de ce colloque nous avons retenu la dernière de ces considérations. Il va de soi que le choix de la première considération évacue tout discours sur le sujet des compétences. Dans la deuxième, droit, éthique et moral se confondent. Or, il nous semble que l'obéissance aux règlements qu'établit une société à travers ses chartes, ses lois et ses codes ne requiert pas de compétences particulières ni un développement moral très poussé. La crainte des conséquences de l'infraction suffit. Il en va autrement pour la personne dont l'agir est soumis à des principes moraux et qui aura à justifier des choix intuitifs et arbitraires. La troisième considération correspond aux objectifs du cours de philosophie *Éthique et politique*. Ce savoir est d'une grande importance, mais la maîtrise que l'on en a ne témoigne aucunement du développement moral qui l'accompagne.

Une formation globale pour une personne globale

La notion de compétences morales à l'intérieur d'un programme de formation collégiale s'inscrit dans une perspective holiste de l'éducation, ce qui nous amène à prendre en considération les deux points suivants: le premier concerne l'élève, le second sa formation. L'élève est un être global qui a un corps, des émotions et un intellect. Il est aussi un être agissant, dont les conduites vis-à-vis de lui-même et d'autrui sont influencées par les valeurs morales de son milieu, le degré d'autonomie atteint en regard de ces valeurs donne la mesure de son développement moral. D'autres personnes ajouteraient que l'élève a aussi une vie intérieure, et que la dimension spirituelle de la personne se développe au même titre que les aspects physiques, affectifs, intellectuels et moraux, mais de ce côté-là il n'y a pas beaucoup de modes ou de vagues.

L'exploration du savoir et, dans une certaine mesure la transmission du savoir, exigent une approche réductionniste qui sépare les différents aspects de la personne. Toutefois, s'il est question de formation et de relation pédagogique, il nous faut alors être en interaction avec la personne dans sa totalité, car très peu de gens se vivent en pièces détachées. Ceux qui le font vivent cette expérience avec beaucoup d'angoisse et notre société considère qu'ils ont des problèmes de santé mentale. Ainsi, si la personne est un tout intègre, il nous faut une approche qui en tienne compte. Le développement de compétences diverses dans un contexte de formation fondamentale correspond à ce type de formation. Mais la formation fondamentale n'est pas un amalgame de cours où on se distribue les savoirs et les compétences. La formation fondamentale s'intéresse au développement global de l'élève, elle exige des apprentissages qui se situent dans une continuité et qui font partie de la trame horizontale d'un programme de formation. Le développement de compétences soit morales, soit intellectuelles ou autres, s'acquiert de façon progressive et à travers une variété de contextes. Ce n'est pas à 9h35, un certain mardi matin de février, qu'en réponse à un certain contenu je développe des compétences dites morales. Par contre, il se peut que ce même mardi matin, mon professeur de chimie qui parle de certains hydrocarbures, dont les B.P.C., aborde également la question de responsabilité sociale. Elle ne s'en tient pas à ses opinions, mais semble davantage intéressée à ce que j'identifie les valeurs qui sous-tendent les miennes et, en plus, elle nous incite à examiner différentes solutions, même celles qui ne correspondent pas à nos principes. Pour l'élève qui aura vécu des expériences comme celle-là dans des contextes variés, il est plus que probable que, au terme de sa formation, le concept de responsabilité sociale aura acquis le sens nécessaire pour guider ses conduites vis-à-vis d'autrui.

Des competences particulieres pour des personnes particulieres

James Rest, psychologue a Harvard qui a d'abord etudie avec Kholberg, a developpe une grille pour l'enseignement des competences morales qui comporte quatre dimensions :

la sensibilite morale
le jugement moral
l'intention morale
la conduite morale

De son cote, William Perry a etudie le developpement moral et intellectuel des etudiants dans les colleges americains.[6] Ses recherches l'ont amene a developper une grille qui nous permet de situer le cheminement particulier des eleves et a elaborer des strategies d'apprentissage qui correspondent au niveau de developpement atteint. Quatre grandes etapes resument l'evolution de l'eleve : le dualisme, la multiplicite, le relativisme et l'engagement a la recherche du relativisme. Dans un contexte de formation fondamentale, ces deux grilles nous semblent complementaires. La premiere nous permet de cerner la nature des competences morales a l'interieur d'un programme de formation; la seconde nous amene a etre attentifs au sens que donnent nos eleves a la notion de competences morales. Nous examinerons donc l'une et l'autre de ces grilles, mais auparavant il nous semble necessaire de bien situer le but d'une formation qui s'interesse a l'acquisition de competences morales.

Derriere l'acquisition de ces competences se trouve, bien sur, la notion de l'agir humain sous l'angle du bien et du mal. Ce qui est moins sur est la façon de determiner ce qui releve de celui-ci ou de celui-la. Il est toujours possible, nous dit Lucien Morin, de reussir son ordre moral, *« La difficulte surgit quand c'est l'ordre entre les individus qui fait defaut »*.[7] L'acquisition de competences morales vise justement l'acquisition d'une demarche qui permet de faire face aux dilemmes qui resultent des confrontations entre des personnes dont les libertes s'affrontent. Un dilemme est autre chose qu'un probleme et requiert une approche differente. Un dilemme fait reference a une alternative contenant deux propositions contraires ou contradictoires et entre lesquelles on est mis en demeure de choisir, tandis qu'un probleme consiste en une difficulte a resoudre. Plusieurs personnes ont encore en memoire un temps ou lorsque venait le temps de choisir, il allait presque de soi de s'en remettre a une autorite particuliere. Cela est moins sur maintenant. Il arrive que ce soit l'autorite qui se tourne vers l'individu. A titre d'exemple, nous pouvons constater que de plus en plus de medecins se tournent maintenant vers la famille quand vient le moment de decider de mettre fin a des traitements qualifies de mesures extraordinaires. On peut prevoir que le nombre de situations ou nous allons etre appeles a choisir entre des principes moraux d'egale importance va aller en augmentant. Les habiletes qui vont nous permettre de faire des choix qui respectent la dignite de la personne relevent de la competence morale. La grille que nous propose Rest nous semble un cadre de reference utile pour l'enseignement de ces habiletes.

La **sensibilité morale** constitue une premiere etape dans ce cheminement. Pour diverses raisons, l'idee que certains rapports avec autrui relevent de l'ordre moral est loin d'etre evidente pour des eleves de cegep. Leur demander quelle est leur position morale face à l'accumulation des B.P.C. ou

ces pertes d'usages entraînera probablement des réactions émotives très expressives, mais sans doute auront-ils de la difficulté à nommer la valeur morale qui explique leur point de vue. Ils auront aussi une certaine difficulté à comprendre que l'élimination des déchets nocifs comporte un dilemme moral pour la société. Comme premier objectif, nous chercherons donc à sensibiliser l'élève au fait que, derrière l'émotion ressentie, des principes d'ordre moral sont en cause et que l'opposition de ces principes cause un dilemme. Le développement de la sensibilité morale se traduit par une approche toute simple qui consiste à mettre en place un réflexe que nous intitulons *au nom de quoi?* Ainsi, chaque fois qu'il y a une situation qui présente un dilemme moral, l'élève est amené à identifier et à clarifier les valeurs morales qui s'opposent et qui sous-tendent le dilemme. Par exemple, dans le contexte d'un conflit de travail, il sera possible d'examiner cette situation à partir d'une opposition entre les concepts de liberté et de justice. Il importe d'ajouter que le développement de la sensibilité morale exige que l'on établisse les distinctions qui s'imposent entre la psychologie, la sociologie, le droit *et* la morale.

Le **jugement moral** consiste à intégrer *différentes considérations jugées* *une situation donnée pour déterminer ce qui idéalement devrait être fait*. Mais avant de déterminer ce qui idéalement devrait être fait, il importe que le choix de la conduite soit précédé d'un moment où toutes les possibilités sont évaluées. Encore une fois, de jeunes élèves qui s'identifieraient à une femme dont l'ex-conjoint s'oppose à l'avortement peuvent difficilement imaginer une solution qui n'est pas en rapport avec le principe de l'auto-détermination. Mais pour développer cet aspect du jugement moral, il faut en arriver à voir les diverses possibilités d'action à partir de la liberté de chacune des personnes en cause, ainsi que celle de la société. C'est donc à partir d'une écoute empathique de la situation que l'on choisit la meilleure action possible.

Mais l'action choisie à partir d'un point de vue idéal n'est pas nécessairement la plus appropriée. S'il est un point que l'élève doit saisir, c'est bien que les choix que l'on fait sont contextuels. Rien n'est jamais décidé pour toujours. Il faut donc développer les habiletés nécessaires pour évaluer ce qui motive son choix ou son **intention morale**. Un choix moral est un choix éclairé. Il importe donc que les conséquences des gestes posés soient connus. Le choix d'une conduite particulière suppose que les conséquences reliées à ses gestes sont également acceptées. Se reportant à Kant, Lucien Morin écrit : *le moral est le fait de chaque personne singulière qui s'impose de respecter les lois impératives de l'agir moral et qui s'assume en assumant ses actes*[4]. Le passage à l'action constitue la **conduite morale**. Il s'agit alors de donner vie au choix auquel on est arrivé de façon délibérée en se référant à des principes d'ordre moral. Des attitudes d'engagement et de conviction sous-tendent cet aspect des compétences morales.

L'acquisition de compétences morales dans un contexte de formation fondamentale consiste donc en grande partie à intégrer une démarche de raisonnement dont le but n'est pas de trouver *la* solution mais plutôt le choix de conduites en vue d'un agir responsable. Ici il importe de préciser que le mot *raisonnement* ne se limite pas aux seuls aspects de la logique. La considération des faits et des valeurs personnelles, sociales et culturelles se fait à la lumière des habiletés intellectuelles et des valeurs d'un idéal qui

donnent au sujet evaluant la comprehension necessaire lui permettant de degager le sens de la situation avant de prendre une decision responsable et une action appropriee

A ce point-ci, il est tout a fait approprie de se demander dans quelle mesure nos eleves sont capables d'acquerir des competences qui exigent la conscience d'un mot ideal et la tolerance de l'ambiguite, laquelle est propre aux dilemmes qui opposent des principes moraux. C'est possible, nous dit Perry, mais a la condition d'etre attentif a la maniere que prennent les eleves pour degager du sens (*paying close attention to the student's way in making meaning*) [10] Les travaux de recherche de Perry qui, entre autres, examinent les croyances des eleves en regard du savoir, de la verite et de l'autorite, nous eclairent sur leurs façons de creer du sens. Au depart, Perry a inventorie neuf categories de comportements qui tiennent compte des transitions entre quatre phases majeures. Pour les fins de notre presentation nous retenons l'adaptation de Joanne Kurfiss qui s'en tient aux phases principales [11]

La premiere phase est celle du **dualisme**, ce qui signifie qu'il est possible de trancher entre la verite et l'erreur, le vrai et le faux, le bien et le mal. Nos valeurs et nos croyances ne sont pas choisies, elles nous sont donnees. Il n'y a pas lieu de s'interroger sur leurs origines. Il y a des questions qui n'ont pas a etre posees. A la phase de **multiplicite**, l'absolu a encore sa place, mais des failles s'installent, c'est la realisation que, dans certains domaines, l'etat du savoir n'est pas entierement connu; a cela s'ajoute cette autre realisation que les personnes qui sont en position d'autorite n'ont pas toutes les reponses. En reaction, il est frequent de dire : a quoi bon? Tout est affaire d'opinion et une opinion en vaut bien une autre. A la phase suivante, celle du **relativisme**, l'eleve prend conscience du fait que, de façon generale, le savoir est nuance, mais que des moyens existent qui nous permettent l'exploration d'un savoir relativise : examen des differentes perspectives, equilibre des perspectives, acceptation de la conclusion la plus raisonnable. Durant cette phase, il est difficile de se prononcer sur les systemes de croyance, puisqu'il est toujours possible de presenter une argumentation en faveur de l'un ou l'autre des points de vue qui s'opposent. Vient ensuite la realisation de la necessite de faire des choix. C'est la phase de **l'engagement à la recherche du relativisme**. L'eleve rejette ou reaffirme des croyances anterieures, mais dans un cas comme dans l'autre, il le fait apres avoir pris en consideration les possibilites de façon consciente.

Les enquetes longitudinales qui ont precede la creation du modele de Perry demontrent que, durant leur premiere annee d'universite, les etudiants se situaient majoritairement a mi-chemin entre le dualisme et la multiplicite. Quatre ans plus tard, plusieurs avaient atteint le stade d'engagement au relativisme. Par contre, des groupes controles, dont les etudes se sont terminees apres une douzieme annee, demontraient quatre ans plus tard des caracteristiques propres a la phase dualiste. Les travaux de Perry et de ses collaborateurs, ainsi que ceux de Chickering qui a fait des etudes paralleles a celles de Perry, tendent a demontrer que l'evolution des etudiants est attribuable a la stimulation du milieu et a l'elaboration de strategies qui etablissent un equilibre entre le soutien de l'eleve et les defis qui lui sont proposes pour acceder a la phase suivante [12] Mentkowski, Moeser et Strait du college d'Alverno sont arrives a des conclusions semblables. Ils considerent que la grille de Perry permet aux enseignants

d'etre attentifs au developpement de leurs eleves et qu'elle les amene aussi à considerer leur action pedagogique en termes de planification du changement [13].

Applications pour la pédagogie collégiale

Dans cette derniere section de notre presentation, nous aimerions faire valoir le fait que le developpement des competences morales doit faire partie de notre discours pedagogique, au meme titre que le developpement des habiletes intellectuelles. Notre societe a sans aucun doute besoin d'individus avec une tete bien faite, mais elle ne saurait se passer de ceux qui ont le sens de leur humanite. Nous proposons donc les considerations qui suivent.

Nous doutons fort qu'il se trouve des enseignants qui considerent que leur discipline est tellement deconnectee de l'agir humain que toute consideration morale doive etre ecartee de leur enseignement. Par contre, l'enseignant qui souhaite se cantonner à l'interieur d'un contenu particulier et ne jamais depasser les limites de ce contenu s'opposera peut-etre à une demarche qui l'oblige à tenir compte du sens que ses eleves donnent à leur vie. Mais, pour l'eleve, l'identification et la clarification de ses valeurs seront beaucoup plus significatives s'il doit les affronter dans un contenu reel plutot que dans des activites simulees. Toutefois, l'integration de telles activites d'apprentissage exige de la part de l'enseignant la capacite d'identifier les prolongements de sa discipline dans la conduite humaine, ce qui signifie que, en plus du contenu, il possede le sens de sa discipline.

A ces considerations disciplinaires s'ajoutent des considerations pedagogiques. Dans un premier temps, il nous semble que les enseignants qui s'interessent au developpement des competences morales doivent se voir comme des formateurs plutot que comme des transmetteurs de connaissances. Vouloir participer au developpement de l'eleve, c'est aussi accepter de le recevoir là ou il se trouve en regard de son developpement. A leur entree, les eleves des cegeps sont plus jeunes que ceux de Harvard ou d'Alverno. De plus, leur sejour dans nos etablissements n'est pas de quatre ans, mais de deux à trois ans et, sauf pour quelques programmes isoles, l'approche programme qui favorise la continuite des apprentissages est loin d'etre une realite. Toutefois, de plus en plus de personnes sont sensibles à une vision globale de l'eleve; il faut esperer des actions concertees pour mettre en place des strategies pour l'acquisition de competences morales.

Parmi les considerations morales, il nous semble necessaire de refleter aux eleves l'importance accordee au fait moral. Son propre questionnement face à un dilemme d'ordre moral qui met en cause le bien-etre de la population constitue un des meilleurs enseignements possibles. L'actualite regorge de situations qui, dans un premier elan, nous porte vers l'indignation et parfois le soulagement. Voir des dilemmes d'ordre moral en termes de victoires et de defaites fait ressortir la dimension politique de certaines questions, mais ce genre d'attitude ne favorise pas le developpement des competences morales. L'emotion ressentie est reelle, et elle nous renseigne sur la presence de certaines valeurs personnelles, mais elle doit etre resituee à l'interieur d'une demarche qui mene vers une decision responsable et une action appropriee.

Comme derniere consideration nous aimerions revenir à cette *coquille vide* dont il a été question au tout début. Des compétences morales qui s'appuieraient entièrement sur l'acquisition d'une démarche seraient à notre avis à l'image d'une coquille vide. La montée du pluralisme a fait en sorte que bon nombre de personnes ne souhaitent pas imposer formellement leur système de valeurs. Il n'en demeure pas moins que l'acquisition de compétences morales doit tendre vers un engagement en regard d'un ensemble de principes moraux. Concrètement, ne pas chercher à se rattacher à des principes moraux correspondrait à rester dans une adolescence prolongée.

REFERENCES

1. H. Mehlinger. 1986. The nature of moral education in the temporary world dans *Ethics and Social Responsability in Science Education*. Fraser, M. et Kornhauser, A. ed. Oxford : Pergamon Press, p.17.

2. Pierre Gaudette. 1989. Ethique, morale et deontologie : une question de mots? dans *L'ethique professionnelle*. Cahiers de Recherche Ethique 13. Montreal : Fides, pp.23-29.

3. Martin Hebert (sous la direction de). 1990. *L'ethique au quotidien*. Montreal : Quebec-Amerique.

4. Jacques Dufresne. 1990. Les huit commandements. *La Presse*. Samedi 12 mai, Cahier B3.

5. James Rest. 1982. A psychologist looks at the teaching of ethics. *The Hastings Center*. 12 :1, pp.29-36.

6. William Perry. 1970. *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*. New York : Holt, Rinehart & Winston.

7. Lucien Morin. 1986. dans *De l'ethique a la bioethique : reperes en soins infirmiers*(dir. D. Blondeau). Chicoutimi : Gaetan Morin, p.46.

8. Danielle Blondeau. 1989. La competence morale, voie de l'autonomie professionnelle. *Nursing Quebec*. 9 :3, 44-51.

9. Lucien Morin. Op. cit. p.46.

10. William Perry. 1984. cite dans Ron Smith. Teaching and Learning : The Making of Meaning. *Teaching and Learning*. Concordia University, 10 :3, p.4.

11. Joanne Kurfiss. 1983. *Intellectual, Ethical ans Psychosocial Development in College : Four Major Theories*. Ogden, UT : Instructional Development, Weber State College, pp. 16-23.

12. Kurfiss, J. 1980. *Designing instruction to stimulate abstract reasoning*. Provo, Utah : Utah Academy Division of Library Information and Instruction Science, pp. 1-3.

13. Mentkowski, M., Moeser, M. et Strait, M. 1983. *Using the Perry Scheme of Intellectual and Ethical Development as a College Outcomes Measure : A process and Criteria for Judging Student Performance*. vol. I. Milwaukee, Wisc. : Alverno Productions, p.7.

Volumes non cites

Earley M., Mentkowski, M. et Schafer J. 1980. *Valuing at Alverno : The Valuing Process in Liberal Education*. Milwaukee, Wisc. : Alverno Productions.

Martin R. 1973. A clinical model for decision-making. *Journal of Medical Ethics*. 4, 200-206.

COLLOQUE 10e ANNIVERSAIRE DE

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

Du secondaire au collégial : nouvelles compétences à développer ou mêmes compétences à faire évoluer.

par

Arlette NIEDOBA,
responsable des programmes Français langue seconde
Direction de la formation générale
Ministère de l'Éducation du Québec

Atelier 3.5

Colloque 10e anniversaire
Association québécoise de pédagogie collégiale

DÉVELOPPER SES COMPÉTENCES

Les quelques réflexions autour de la vaste question : QUELS SAVOIRS DEVRAIT-ON ENSEIGNER AU COLLÉGIAL AUX ÉLÈVES QUI ARRIVENT DU SECONDAIRE? porteront sur les points suivants :

1. Concepts sous-jacents au développement des compétences :
   . formation fondamentale
   . compétences
   . arrimage secondaire-collégial

2. La formation fondamentale

   2.1 Définitions
   . le Livre blanc sur l'enseignement collégial
   . le Conseil supérieur de l'éducation

   2.2 Caractéristiques d'après
   . le Collège Alverno
   . le Collège Board des État-Unis
   . Jean-Marie de Ketele
   . le groupe REPARTIR
   . Louis d'Hainaut
   . François-Victor Tochon

3. La notion de compétence : problématique

4. La maîtrise du français langue maternelle et la formation fondamentale

5. Les compétences à développer en français langue maternelle

6. Les objectifs d'enseignement et d'apprentissage du français langue maternelle et les démarches intellectuelles et socio-affectives transdisciplinaires

7. Profil de compétence de l'élève de 5e secondaire pour l'habileté à écrire : limites de l'élève et champ d'action au collégial

8. Les incidences de la formation fondamentale sur la pédagogie

9. Conclusion

Arlette Niedoba
Responsable des programmes
Français langue maternelle

Direction de la formation générale
Ministère de l'Éducation

FORMATION FONDAMENTALE, COMPÉTENCES
ET PROGRAMMES DE FRANÇAIS
DU SECONDAIRE AU COLLÉGIAL
Québec, les 30, 31 mai et 1er juin 1990

par **Arlette Niedoba**
Responsable des programmes
Français langue maternelle

- QUELS SAVOIRS DEVRAIT-ON ENSEIGNER AU COLLÉGIAL AUX ÉLÈVES QUI ARRIVENT DU SECONDAIRE?

Considérée dans son ampleur, une telle question fait écho à des préoccupations de formation fondamentale, elle réfère à des notions de compétence et soulève la problématique de l'arrimage entre les ordres du secondaire et du collégial.

Ces trois concepts ne sont pas indépendants mais dynamiquement interreliés. En fait, quelques interrogations nous permettraient de percevoir cette relation.

1. Entre la fin du secondaire et le début du collégial, devrait-il y avoir plus nette coupure qu'entre deux années consécutives d'un même ordre?

2. Peut-on cerner les compétences à développer dans une discipline donnée au collégial sans un profil de compétence du finissant du secondaire dans cette même discipline?

3. En prenant à titre d'exemple le français langue maternelle, comment établir une articulation signifiante avec le collégial à partir d'un profil de compétence de 5e secondaire?

4. Au-delà d'une discipline donnée, comment les habiletés à développer en français langue maternelle s'inscrivent-elles dans des démarches intellectuelles et socio-affectives transdisciplinaires?

5. Y a-t-il un lien à établir entre transdisciplinarité et formation fondamentale? Quelles incidences sur les modes de regroupement et de travail des professeurs aurait alors un enseignement axé sur des compétences à développer dans une perspective de formation fondamentale?

J'essaierai dans la période qui m'est réservée de fournir quelques éléments de réponses. La période de questions qui suivra nous permettra d'échanger sur les aspects qui auront retenu votre intérêt.

LA FORMATION FONDAMENTALE

Ce concept a fait couler beaucoup d'encre et continue encore à le faire et ce, autant au Québec et au Canada qu'aux États-Unis et en Europe. Qu'il nous suffise de rappeler qu'il existe déjà cinq volets d'un dossier souche sur la formation fondamentale, soit :

- la documentation américaine (Jacques Laliberté, 1984)
- la documentation canadienne (Paul-Émile Gingras, 1985)
- la documentation française (Jacques Laliberté, 1987)
- la documentation québécoise (Louis Gadbois, 1988)
- la documentation anglaise (Paul-Émile Gingras, à paraître)[1]

"L'histoire de la formation générale aux États-Unis, écrit Jacques Laliberté, fait bien ressortir qu'il y a constamment une tension et un jeu de pendule entre des tendances à :

la spécialisation de la formation	——	la formation générale
une approche plus utilitaire (centrée sur la carrière et la recherche d'un emploi	——	des préoccupations humanistes (développement de toute la personne, formation de citoyens actifs et responsables)
une individualisation des programmes par le moyen du libre choix laissé aux étudiants	——	la détermination par les établissements et leur personnel d'un curriculum commun à tous
un souci du monde contemporain et de ses exigences	——	un contact approfondi avec la tradition et les classiques

À tous les trente ans, semble-t-il, on attache le grelot sur la piètre qualité de la formation générale et on sent le besoin de donner un coup de barre pour remédier à la situation.

Quel que soit l'élément déclencheur et de quelque établissement que vienne l'étincelle de départ, la réflexion sur la formation que doivent assurer les collèges et universités amène fatalement à mettre en cause les écoles secondaires, la qualité des diplômes qu'elles décernent, l'articulation entre les ordres d'enseignement et la nécessité d'une concertation des efforts à travers tout le système d'enseignement."[2]

---

1. Centre de documentation du CADRE, 1940, boul. Henri-Bourassa Est, Montréal (Québec), H2B 1S2, Tél.: (514) 381-8891
2. Jacques Laliberté, "La formation fondamentale - La documentation américaine" CADRE (Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation), p. 32.

Grande est alors la tentation pour chaque ordre d'enseignement de se tourner vers le précédent pour désigner un coupable. Accusés! Levez-vous! diront les universités aux collèges en remontant ainsi jusqu'au primaire et pourquoi pas jusqu'aux garderies? Un tel débat serait vain, c'est pourquoi je désire placer mon intervention sous le signe de la collaboration en vue d'un arrimage harmonieux entre le secondaire et le collégial.

Une telle articulation deviendrait réaliste et harmonieuse si on commençait par clarifier les notions de compétence, de formation fondamentale et les liens à établir avec les démarches intellectuelles et socio-affectives favorisées par chacune des disciplines. Définir ce qu'est une compétence n'est pas une chose facile : nous nous voyons confrontés à une série de questions toutes pertinentes. Legendre écrit dans son dictionnaire: "La compétence est une habileté acquise, grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience et qui consiste à circonscrire et à résoudre des problèmes spécifiques." (p. 109)

Pierre Barbès soulève plusieurs questions qui sous-tendent la problématique rattachée à une éventuelle définition de ce qu'est une compétence :

> "- Tout d'abord, parle-t-on de la compétence ou des compétences?
>
> - Est-il question de développer des compétences ou de parfaire sa compétence?
>
> - Dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage, n'y a-t-il pas lieu de mentionner que la compétence réfère à celle de l'intervenant autant qu'à celle de l'étudiant?"[1]

et nous pourrions ajouter :

> - Quels liens établir entre compétence, habiletés, aptitudes, capacités, savoir, savoir-connaître, savoir-faire, savoir-être?
>
> - Qu'est-ce qu'une compétence dite minimale?
>
> - Qu'est-ce qu'un profil de compétences?"

Bref, QUELLES SONT LES COMPÉTENCES À DÉVELOPPER AU COLLÉGIAL PAR RAPPORT À CELLES À DÉVELOPPER AU SECONDAIRE?

Bien que le Règlement sur le régime pédagogique du collégial propose le "développement intégral de la personne" comme premier élément de définition de la formation fondamentale, celle-ci étant retenue comme le trait le plus caractéristique de l'enseignement collégial. Il importe de préciser qu'un souci du développement intégral de la personne ne saurait être reporté au collégial, quand l'adolescent a déjà 16 ou 17 ans, mais doit être partagé par les intervenants à tous les ordres et ce, dès le primaire.

---

1. Pierre Barbès, "Vers une définition du concept de compétence", texte qui paraîtra dans le cahier officiel du colloque.

MAIS QU'EST-CE QU'UNE FORMATION FONDAMENTALE? Nous ne saurions passer en revue les cinq volets du dossier souche sur la formation fondamentale. Rappelons toutefois que la notion de fondamental est complexe : "est fondamental ce qui a trait à un caractère essentiel" (Petit Robert, édition 1970). Mais encore ce qui est essentiel pour une société, l'est-il pour une autre? Si nous comparions trois définitions : québécoise, américaine, française, nous verrions que chacune reflète la philosophie propre à sa société.

Nous retiendrons pour le Québec deux définitions, soit celles :
- du Livre blanc sur l'enseignement collégial;
- du Conseil supérieur de l'éducation.

La définition du Livre blanc sur l'enseignement collégial

Au Québec, l'une des premières définitions données à l'expression "formation fondamentale" est celle que l'on trouve dans le Livre blanc sur l'enseignement collégial. Elle se lit comme suit :

> "Parler de "formation fondamentale", c'est évoquer des apprentissages qui favorisent le développement intégral de la personne et qui sont nécessaires à toute activité humaine pleinement assumée. Ces apprentissages sont d'ordre intellectuel, affectif, social, physique (...) La formation fondamentale est le lieu d'une exploration progressive des fondements historiques et critiques, des concepts de base, des grands problèmes et des grands défis; dans le cas des spécialisations professionnelles, elle est aussi l'exploration des fondements historiques et socio-économiques, des concepts et techniques de base, des principaux problèmes et défis, des perspectives de développement."[1]

La définition du Conseil supérieur de l'éducation

Le Conseil propose la définition suivante de la formation fondamentale :

> "L'ensemble des apprentissages essentiels (dans le savoir et les connaissances organisées, dans les habiletés et les capacités, dans les attitudes et le champ des valeurs) à un développement personnel continu et à une intégration dynamique dans la société."[2]

Et si on s'entendait sur le fondamental, comment s'entendre sur le "la", y a-t-il un modèle unique, infaillible de ce qu'est "la" formation fondamentale?

---

1. Les collèges du Québec, Nouvelle étape, 1978, p. 37.
2. Conseil supérieur de l'éducation, La formation fondamentale et la qualité de l'éducation, p. 7.

> "S'interroger sur la formation fondamentale, écrit Viateur Beaupré, c'est en réalité se poser la question très simple, mais terrifiante : Qu'est-ce que l'homme? Car si on ne sait pas ce qu'est l'homme, comment prétendre le former, l'humaniser? (...)
>
> On se contentera de l'informer au hasard, en espérant que le hasard, mieux inspiré que nous, fera la synthèse."[1]

Pour mieux cerner ce qu'est la formation fondamentale, plusieurs recherches dans divers milieux ont tenté de dégager ses caractéristiques. Nous retiendrons quelques-unes, soit :

1. L'expérience du COLLEGE ALVERNO (dans La formation fondamentale - La documentation américaine par Jacques Lalibertè (1973).
2. Le Rapport du College Board des État-Unis (1983).
3. La recherche du groupe Repartir intitulée : L'école de demain et les nouvelles technologies de l'information (février 1990).
4. Le point de vue de Jean-Marie de Ketele sur Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur : les facteurs de réussite (1990).
5. Les typologies transdisciplinaires des démarches intellectuelles et socio-affectives des fins aux objectifs de l'éducation de Louis d'Hainaut.
6. L'interprétation qu'en fait François Victor-Tochon dans Didactique du français de la planification à ses organisateurs cognitifs (1990).

1. L'expérience du Collège Alverno de Milwaukee au Wisconsin

En 1973, le collège menait une réflexion collective qui a abouti à l'identification de huit habiletés à faire maîtriser aux étudiantes du collège, ces habiletés étant considérées comme les traits distinctifs d'une bonne formation libérale, et les attributs d'une personne bien éduquée soit :

1) l'habileté à communiquer de façon efficace
2) la capacité d'analyse
3) l'habileté à résoudre des problèmes
4) la capacité d'entrer en interaction avec autrui
5) une facilité à formuler des jugements de valeur et à prendre des décisions autonomes
6) la capacité de comprendre les relations entre l'individu et son environnement
7) la capacité de comprendre le monde contemporain
8) la capacité de réagir aux arts et humanités[1]

Pour chacune d'elles, six niveaux de compétence avaient été déterminés.

---

1. Jacques Lalibertè, p. 78.

2. **Le Rapport du Collège Board des États-Unis**

À la question :

"Quelles habiletés intellectuelles de base les sortants du secondaire devront-ils avoir développées pour réussir au collège?"

En 1983, le College Board répondait par un rapport qui comprend deux parties : les savoirs de base et les habiletés fondamentales. Selon le rapport, les habiletés intellectuelles fondamentales seraient :

- lire
- écrire
- parler et écouter
- maîtriser le langage mathématique
- raisonner
- apprendre à apprendre.

3. Plus récemment, en février 1990, les auteurs du groupe REPARTIR résumaient dans un rapport intitulé **L'école de demain et les nouvelles technologies de l'information** les compétences de base en quatre points:

"L'aptitude au raisonnement, à la résolution de problèmes, à l'apprentissage et à la communication."[1]

4. Tout dernièrement (1990), Jean-Marie de Ketele, professeur à l'Université Louvain-la-Neuve en Belgique, identifiait certains **facteurs de réussite pour le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur**, soit :

a) les aptitudes intellectuelles
b) la réussite scolaire antérieure
c) les capacités cognitives de base

a) **Les aptitudes intellectuelles en fonction de quatre axes essentiels seraient :**

- l'intelligence générale
- l'intelligence spécifique
- le niveau de développement de la pensée abstraite
- le niveau de développement social et moral.

---

1. "L'école de demain et les nouvelles technologies de l'information", par le groupe REPARTIR in LE BUS, vol. 7, n° 4, février 1990, revue de l'Association québécoise des utilisateurs de l'ordinateur au primaire-secondaire (AQUOPS), p. 80.

"Chercheurs et praticiens, souligne l'auteur, se sont beaucoup attachés au développement cognitif, social et même moral de l'enfant, mais ont oublié que la pensée abstraite, indispensable à l'enseignement, se structurait pendant l'adolescence."[1]

b) La réussite scolaire antérieure

Des élèves "brillants" au secondaire échouent lamentablement au niveau supérieur : effet de plafonnement en ce qui a trait aux capacités ou formation trop scolaire (...)

c) Les capacités cognitives de base

Retenons que la réussite dans l'enseignement supérieur n'est pas liée aux notions vues dans l'enseignement, mais aux capacités exercées sur ces notions.

Les capacités de base peuvent s'énoncer comme suit :

1. dire la même chose :
   - en d'autres mots;
   - à l'aide d'une représentation tabulaire ou graphique ou schématique (et réciproquement);
   - en langage technique ou symbolique (et réciproquement);
2. illustrer par des exemples;
3. trouver et énoncer le problème;
4. la question à résoudre étant relevée, distinguer dans la situation les informations et les relations essentielles, accessoires et parasites;
5. une question étant définie, tenir compte de tous ses éléments;
6. prendre des notes structurées;
7. déceler et énoncer la structuration d'un texte écrit que l'on vient de lire;
8. déceler et énoncer la structuration d'un exposé que l'on vient d'écouter;
9. résumer un message de façon succincte et précise;
10. dans une situation donnée, appliquer un principe ou en tirer les implications;
11. éviter les généralisations abusives;
12. une question d'évaluation étant posée, se rappeler ou énoncer soi-même les critères et les utiliser judicieusement;
13. rédiger une synthèse écrite structurée;
14. présenter une synthèse orale structurée.

---

1. Jean-Marie de Ketele, "Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur" dans Vie pédagogique, n° 66, avril 1990.

Dans son étude intitulée Des fins aux objectifs de l'éducation, Louis d'Hainaut établit une typologie des démarches intellectuelles et socio-affectives relatives aux rapports de l'individu avec son milieu, dans des termes et selon une optique proche des conceptions des praticiens de l'enseignement.

1. LES DÉMARCHES INTELLECTUELLES

1. Prendre et traiter l'information
2. Trouver des relations dans l'environnement
3. Communiquer
4. Traduire
5. S'adapter
6. Mettre en oeuvre des modèles
7. Résoudre des problèmes
8. Inventer, imaginer ou créer
9. Juger ou évaluer
10. Choisir
11. Abstraire
12. Expliquer
13. Rencontrer
14. Prévoir, déduire
15. Apprendre
16. Agir
17. Décider
18. Concevoir un plan d'action
19. Transformer
20. Organiser

2. LES DÉMARCHES SOCIO-AFFECTIVES

1. Se former une conviction
2. Attribuer une explication
3. Anticiper ou former une attente
4. Prendre des responsabilités
5. Rêver
6. Appliquer des convictions et référer à des valeurs
7. Combiner et hiérarchiser des valeurs compatibles
8. Résoudre des conflits affectifs
9. Réagir socio-affectivement
10. Communiquer socio-affectivement
11. Accepter
12. S'adapter
13. S'engager
14. Se prendre en charge
15. Être déterminé
16. Choisir affectivement
17. Juger affectivement
18. S'orienter[1]

S'inspirant d'Hainaut, François-Victor Tochon propose une nouvelle taxonomie des objectifs dans une vision intégrative de la planification pour l'ouverture de la didactique du français, au-delà des contenus disciplinaires, à des habiletés intellectuelles et socio-affectives plus générales, il distingue :

1. discipline - contenu relevant d'un secteur de connaissances
2. interdiscipline - capacités instrumentales transférables d'une matière à l'autre
3. transdiscipline - intégrant discipline et interdiscipline et concernant la personne globale de l'apprenant dans son fonctionnement comportemental[2]

---

1. Louis d'Hainaut, Des fins aux objectifs de l'éducation, éd. Labov-Bruxelles-Fernand Nathan-Paris.
2. F.-V. Tochon, Didactique du français - De la planification à ses organisateurs cognitifs, éd. E.S.F., Paris, 1990.

À ce sujet, Gilbert de Landsheere fait une mise en garde :

> "Quant aux efforts d'intégration des taxonomies d'objectifs relatifs aux domaines cognitif, affectif et psychomoteur (...) ils m'inquiètent même réellement lorsque, de la conjugaison des comportements, on passe à la conjugaison des contenus, comme si c'était la même chose. (...)
>
> Un joueur de pétanque couvre, dans un seul coup et en un bref instant, à peu près tous les niveaux des taxonomies cognitive et psycho-motrice auxquelles, par exemple, Bloom Krathwohl et Simpson ont attaché leur nom. Et les aspects affectifs sont aussi présents. Cela devrait faire réfléchir les éducateurs attirés par la voix des sirènes de la systématique."[1]

En comparant ces diverses analyses, nous constatons que, données en quelques points ou de façon plus atomisée, les démarches intellectuelles dites transdisciplinaires recouvrent les mêmes opérations : communiquer de différentes façons, par une langue, par le langage mathématique et par le langage artistique; lire, écrire, écouter, parler, analyser, synthétiser, résoudre des problèmes. Une analyse analogue sur les démarches socio-affectives nous mènerait probablement à une conclusion similaire. Il y aurait donc comme un consensus par rapport au fait que les diverses disciplines contribuent de façon dynamique et interreliée à la formation fondamentale de l'élève.

Il faut donc analyser pour préciser et pouvoir situer les objectifs de chaque discipline tout en évitant une atomisation abusive. Pour ramener à une synthèse, Jacques Lalibertè nous rappelle :

> "que le contenu de la formation fondamentale devrait essentiellement être constitué des concepts et savoir-être sur lesquels reposeront les capacités de conception et d'action que devront acquérir les personnes formées pour pouvoir traiter de manière adéquate les situations qu'elles rencontreront dans leur vie sociale, dans leurs études et dans leur profession."[2]

Ceci dit, QUELLE IMPORTANCE ACCORDER À LA MAÎTRISE DE LA LANGUE MATERNELLE? Le Livre blanc sur l'enseignement collégial plaçait au premier plan la maîtrise de la langue maternelle, et selon le rapport intitulé The Undergraduate Experience (1987), produit sous l'égide de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, les auteurs proposent que le curriculum soit organisé autour de sept (7) domaines d'étude et d'enquête, et placent en premier lieu :

---

1. Gilbert de Landsheere dans la préface du livre de François-Victor Tochon, Didactique du français, De la planification à ses organisateurs cognitifs. E.S.F. éd., Paris, 1990.
2. Louis d'Hainaut cité par Pierre Barbès, professeur au CEGEP de St-Jérôme, Vers une définition du concept de compétence, p. 9-10.

> "la maîtrise de la langue maternelle présentée comme la première exigence d'une éducation collégiale et la connexion cruciale."[1]

EN QUOI UNE MAÎTRISE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE CONTRIBUE-T-ELLE À LA FORMATION FONDAMENTALE DE L'ÉLÈVE? DE L'ÉTUDIANT?

Bien plus qu'un simple outil de communication, la langue est avant tout un outil de conception, puisqu'avant de communiquer, l'enfant doit comprendre pour lui-même. Selon Pierre Angers, maître à penser de la pédagogie québécoise :

> "Pour un enfant, la langue maternelle n'est pas une spécialité. C'est la matrice de son esprit. C'est la condition du développement de son intelligence, la condition de l'accès à toutes les richesses du savoir et de la culture. C'est par sa langue maternelle qu'un enfant fait son entrée dans l'humanité."[2]

La langue maternelle est un moyen d'intégration et de structuration :

> "Si chaque discipline constitue un apport à la structuration de la pensée, la langue en est l'outil fondamental d'intégration, de synthèse et de réinvestissement."[3]

Le développement de l'intelligence passe par la maîtrise de la langue maternelle. L'élève développe son aptitude à penser clairement, à percevoir et à nommer la réalité avec précision, à s'exprimer, à s'affirmer, à comprendre le monde et autrui, à communiquer sa propre vision du monde, à satisfaire son besoin d'imaginaire. Il apprend également à connaître et à respecter les exigences linguistiques, les règles et les conventions qui régissent sa langue maternelle.

En fait, la langue maternelle est la voie royale d'accès aux richesses du savoir et de la culture. C'est par elle que passe l'appropriation de l'héritage culturel d'un peuple : son style de vie, de pensée, ses valeurs. Elle est aussi l'outil de communication par excellence qui conditionne les relations humaines : elle permet à chacun de s'identifier, de se révéler et de s'affirmer comme personne et comme membre d'une collectivité.

Véhicule privilégié de la pensée, elle permet également d'accéder à l'ensemble des savoirs : sans une solide connaissance de la langue maternelle, tous les autres apprentissages risquent d'être gravement compromis. Il est donc

---

1. Jacques Laliberté, Vers l'amélioration de la formation fondamentale en France et aux États-Unis, orientations et propositions, Prospectives, décembre 1988, p. 183.
2. Angers, Pierre, "Enseignement du français au secondaire et à l'université", janvier 1963, p. 31.
3. Buguet-Melançon, Colette, "Document de travail sur la notion de maîtrise suffisante de la langue française chez les étudiants du collégial", Collège Édouard-Montpetit, 1988, p. 7.

compréhensible que l'enseignement du français soit au coeur des préoccupations de ceux qui travaillent aux différents paliers du primaire, du secondaire, du collégial, voire de l'universitaire.

L'apprentissage de la langue et de la littérature stimule donc le développement intellectuel, affectif et social de l'élève.

Par conséquent, la classe de français doit faire en sorte que l'apprentissage de la langue soit pour l'élève l'occasion de former sa pensée, de développer son raisonnement logique, sa rigueur intellectuelle et son jugement critique; une occasion également de développement personnel, affectif et social; un moyen de stimuler sa créativité et son sens artistique. Elle atteindra ces buts en amenant l'élève à développer, dès le primaire, l'amour, le respect et la connaissance de la langue française, à reconnaître tout au long du secondaire les valeurs sociales et culturelles véhiculées par la langue et les oeuvres littéraires québécoises et étrangères, et à se situer par rapport à ces valeurs.

Quant au collégial, il lui appartiendra :

1. de consolider les acquis;

2. d'élargir la vision du monde grâce à toutes les sciences dites contributoires, et aux nouvelles disciplines qui s'offrent à l'étudiant (la sociologie, la psychologie, la philosophie, la politique);

3. de permettre à l'élève de développer le sens du relatif, d'affiner sa critique, de relativiser son jugement.

S'engager dans une amélioration de la formation fondamentale passe par l'amélioration de la qualité des études secondaires et par un meilleur arrimage secondaire-enseignement supérieur.

QUEL EST L'ÉTAT DE LA SITUATION AU QUÉBEC EN 1990 EN FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE AU SECONDAIRE?

Pour faire suite au plan d'action du MEQ visant à améliorer la qualité du français, des documents ont été produits en vue de préciser les objectifs d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que les profils de compétences des élèves pour chacune des années du primaire et du secondaire et ce, dans les quatre volets, soit l'habileté à lire, à écrire, à comprendre et à produire un discours oral. Ces documents feront l'objet à l'automne d'une consultation provinciale.

QU'EST-CE QU'UNE COMPÉTENCE À LIRE, ÉCRIRE, ÉCOUTER PARLER?
(voir quatre tableaux)

Une telle compétence se définit comme un acte de communication qui implique les composantes suivantes : la situation de communication (lecteur, scripteur, auditeur, orateur, l'intention, le contexte, le sujet); la langue (la syntaxe, le vocabulaire, l'orthographe, les éléments prosodiques) et le discours (la structure du texte, règles de convention du genre, etc.).

C'est dire que l'élève doit développer à la fois :

1. une compétence pragmatique et cognitive relative aux idées et aux informations qui répondent aux exigences de la situation de communication;

2. une compétence textuelle relative à la structure et au mode d'organisation du texte, à la cohérence thématique et sémantique du texte;

3. une compétence linguistique relative à l'utilisation du vocabulaire, de la syntaxe, de l'orthographe d'usage, de l'orthographe grammaticale et des éléments prosodiques;

4. une compétence discursive relative aux marques formelles des types de discours, aux modèles de comportement, aux valeurs socio-culturelles qui s'y rattachent.

Ces aspects de la compétence langagière sont essentiellement dynamiques et interagissent dans tout acte de lecture, d'écriture, d'écoute ou de prise de la parole. On comprend par conséquent que la compétence langagière se développe graduellement et de façon progressive dès le jeune âge et au delà du collégial, et que l'on ne saurait cantonner l'un ou l'autre des aspects de cette compétence à un ordre particulier d'enseignement.

Toutefois, notons qu'au collégial, les connaissances générales de l'étudiant en diverses disciplines (sociologie, histoire, philosophie, etc.) sont plus vastes et contribuent à élargir sa vision du monde, étayer son argumentation enrichir ses idées, affiner sa façon d'exprimer ses goûts, ses sentiments, nuancer ses prises de position, équilibrer son jugement, etc. Par conséquent, il y a lieu de développer sa compétence langagière en tenant compte de ses possibilités croissantes.

Il serait intéressant de dégager ce qu'il y a de fondamental dans chacune des disciplines, c'est-à-dire d'identifier les démarches intellectuelles et socio-affectives transdisciplinaires auxquelles elles font appel.

À titre d'exemple, j'établirai les liens entre les habiletés à développer en français langue maternelle et les démarches intellectuelles transdisciplinaires telles qu'analysées par Louis d'Hainaut.

1. Prendre et traiter l'information

   Les volets compréhension de textes et de messages oraux visent l'habileté à trouver des sources d'informations : (B4.1 en lecture) dégager des informations d'un texte ou d'un message oral (reportages, documentaires, exposés, etc.) : B4 en lecture et en compréhension de l'oral.

2. Trouver des relations dans l'environnement

   Si on ententionne à l'environnement littéraire et documentaire les objectifs de compréhension B1, B4 et B5 habilitent l'élève à dégager des relations dans un texte ou dans un message oral.

4. Communiquer

Tout le programme vise cette habileté et en développe les différentes facettes de cette habileté.

5. S'adapter

À l'intérieur des volets production de messages oraux et de textes, l'élève apprend à s'adapter :

- aux caractéristiques, aux besoins cognitifs et socio-affectifs des personnes à qui il écrit ou parle;
- aux exigences des contextes dans lesquels s'inscrit sa communication.

7. Résoudre des problèmes

Dans ses fondements, le programme de français s'inscrit dans une démarche de résolution de problème qui commence par l'examen de la situation de communication dans laquelle l'élève est placé, qui inclut l'étude et la mise en oeuvre des ressources linguistiques, cognitives et discursives pour résoudre le problème de communication posé et qui va jusqu'à l'objectivation, i.e. l'évaluation par l'élève de sa production et des stratégies mises en oeuvre pour la réaliser.

Les étapes énumérées en 7 sont très comparables aux étapes A B et C des objectifs de production et de compréhension.

8. Inventer, imaginer ou créer

Pris dans le sens de la mise en oeuvre de la pensée divergente, la production de textes imaginaires vise le développement de l'habileté à imaginer et à créer dans des objectifs d'écriture.

9. Juger et évaluer

Abordé de deux manières dans le programme :

- les objectifs B2 et B3 en compréhension de textes et de messages oraux visent le développement de l'habileté à "se situer" par rapport à un texte ou à un message : réagir, se donner un point de vue fondé sur des critères, se situer par rapport aux valeurs socio-culturelles véhiculées par les textes et les messages;

- évaluer sa production (objectiver B3) et sa compréhension (objectiver) font partie du processus de compréhension et de production.

10. Choisir

Fait partie du planifier un texte et un message oral : choisir les informations ou les idées qu'il convient de dire ou d'écrire compte tenu des exigences de la situation de communication.

Fait partie aussi de l'habileté à comprendre B4 : dégager des informations d'un texte ou d'un discours à partir de critères commandés par l'intention de lecture et d'écoute.

11. Abstraire

B5 et B6 des volets compréhension : élaborer des informations nouvelles, inférer.

12. Expliquer

Textes et discours à caractère analytique en 4e et 5e secondaire Expliquer les relations entre les idées et les informations d'un texte ou d'un discours (B1 lecture et compréhension de discours).

15. Apprendre à apprendre

L'objectivation est le coeur de cette habileté : évaluer sa production et sa compréhension, reconnaître ses réussites et ses difficultés, résoudre ses difficultés en identifiant les connaissances et les savoir-faire à développer, à perfectionner et à ré-utiliser dans d'autres situations semblables.

16. Agir

Processus d'écriture et de production orale :
préparer - planifier A
réaliser - rédiger ou produire B
évaluer, corriger - objectiver, réviser C

18. Concevoir un plan d'action

Étape A des quatre volets :
planifier son texte;
sa lecture;
son écoute ou
son message.

20. Organiser

Fait partie du A (planifier en production d'un texte et d'un message). Tout le processus de production fait appel à l'habileté à organiser.

Nul n'est besoin alors de démontrer que la poursuite d'une maîtrise des habiletés de base en français langue maternelle contribue de façon concrète et précise à une meilleure formation fondamentale de l'élève.

Ceci dit, COMMENT PROCÉDER DE FAÇON CONCRÈTE À L'ARRIMAGE ENTRE SECONDAIRE ET COLLÉGIAL? Je retiendrai à titre d'exemple le développement de la compétence à produire des discours écrits.

Après une brève présentation des objectifs à poursuivre, j'identifierai les points faibles ou plutôt les limites des finissants de 5e secondaire en ce qui a trait à l'habileté à écrire, et j'indiquerai quelques pistes qu'il appartient au collégial d'emprunter.

Expériences d'enseignement et recherches nous confirment que les besoins du scripteur apprenti se situent à divers niveaux. En considérant les profils de compétence du finissant de 5e secondaire, j'identifierai des points d'insistance qui correspondent aux difficultés éprouvées. En ce qui a trait au choix et à l'organisation des idées, mes commentaires tiendront compte de chaque type de discours : informatif, expressif, argumentatif, narratif. Pour ce qui est du lexique, de la syntaxe, de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale, je regrouperai mes remarques.

PROFIL DE L'ÉLÈVE DE CINQUIÈME SECONDAIRE QUI MAÎTRISE DE FAÇON SATISFAISANTE L'HABILETÉ À ÉCRIRE UN TEXTE À CARACTÈRE INFORMATIF

1. Lors de la rédaction d'un texte à caractère informatif, l'élève choisit des idées ou des informations qui répondent aux exigences de la situation de communication

QUANT AU SUJET ET À L'INTENTION

Il semble difficile pour l'élève de cerner les aspects importants du sujet. L'habileté à synthétiser se développe en lecture dans l'apprentissage du résumé. L'élève a besoin de savoir comment discriminer les informations essentielles des informations de détails qui surchargent le texte ou nuisent à son intelligibilité.

L'habileté à synthétiser fait appel à des compétences complexes sous-jacentes au jugement et suppose une capacité d'appliquer des critères de pertinence, de suffisance, de cohérence. On ne peut considérer qu'au terme du secondaire, soit à l'âge de 15-16 ans, des compétences si complexes soient maîtrisées. Il appartient au collégial de poursuivre un tel apprentissage.

QUANT AUX LECTEURS Dans un véritable projet de communication, la difficulté consiste à adapter l'information aux lecteurs :
- choisir des faits pertinents et nouveaux pour des interlocuteurs censés les ignorer;
- doser la quantité d'informations que les lecteurs peuvent absorber.

2. **L'élève respecte la structure et le mode d'organisation du texte à caractère explicatif**

L'élève rencontre certaines limites quant à :

- assurer la cohérence thématique et sémantique de son texte;
- faire progresser l'information à l'intérieur de la phrase, du paragraphe, de l'ensemble du texte;
- regrouper de façon cohérente les informations principales et celles de détails selon un ordre logique en marquant ces regroupements par des paragraphes, des alinéas;
- assurer la cohérence textuelle, c'est-à-dire à utiliser adéquatement des marqueurs de relation qui mettent en évidence l'ordre, les rapports des aspects entre eux et les liens entre le sujet et les différentes parties du texte.

PROFIL DE L'ÉLÈVE DE CINQUIÈME SECONDAIRE QUI MAÎTRISE DE FAÇON SATISFAISANTE L'HABILETÉ À ÉCRIRE UN TEXTE À CARACTÈRE ARGUMENTATIF

En ce qui a trait au texte à caractère argumentatif, s'ajoute à notre expérience et ce, depuis quelques années déjà, celle de la correction de quelques 50 000 copies assurée par la direction du développement de l'évaluation au MEQ. Cette expérience nous permet de cerner de façon encore plus précise les besoins des élèves.

De façon générale, quand l'élève réussit les critères qui consistent à énoncer clairement le sujet, exprimer clairement son opinion, recourir à des faits, des exemples, des énoncés généraux ou des références pour défendre son opinion, il démontre qu'il a une formation de base et qu'il a compris ce qu'est le discours argumentatif. Cette habileté demeure à parfaire et l'argumentation doit alors être affinée. Le collégial aura à poursuivre ces apprentissages en aidant l'élève à développer le sens du relatif par une analyse plus fine des nuances.

Généralement, l'élève, en fonction du matériel didactique, a développé un seul modèle d'argumentation, soit le modèle américain d'accumulation d'arguments. Restent à développer d'autres modèles, tels le syllogisme ou la dialectique.

Les deux derniers modèles (syllogisme et dialectique) apparaissent en 89 dans quelques copies d'élèves et témoignent d'une influence du matériel didactique. Toutefois, ces deux modèles ne sont pas maîtrisés. Plusieurs enseignants ont entrepris d'enseigner le modèle de l'accumulation parce qu'il serait davantage à la portée de l'élève de 17 ans. Il y a lieu de penser que l'élève en serait capable si le matériel didactique lui en offrait les conditions.

De façon plus précise, considérons chacun des points du profil de compétence.

1. **L'élève choisit les idées ou les informations qui répondent aux exigences de la situation de communication**

QUANT AU SUJET

L'élève a appris à énoncer son sujet en 4e secondaire avec la lettre d'opinion. Il continue à le faire de la même façon en 5e secondaire. Notons qu'à l'examen (compte tenu des contraintes), il est appelé à improviser sur un sujet d'actualité en défendant son point de vue. Il est en situation d'examen et l'examen n'est pas contextualisé, n'est pas un véritable projet de communication où il essaie vraiment de convaincre par exemple ses parents sur un sujet qui lui tient à coeur. Il ne répond pas aux arguments de quelqu'un, il fait plutôt un discours unilatéral.

Il y a lieu au collégial de développer plus finement l'analyse du problème. Par conséquent, les élèves seront aptes à choisir des arguments plus percutants ou plus nuancés selon le cas. Ils apprendront alors à développer le contenu de leur pensée. Notons qu'au collégial leurs connaissances générales en diverses disciplines (sociologie, histoire, philosophie, et.) sont plus vastes et viennent élargir leur vision du monde et donc étayer leur argumentation.

QUANT AU LECTEUR

La difficulté consiste à choisir une argumentation pertinente, satisfaisante et accessible, et d'impliquer les lecteurs par des allusions ou des références connues.

2. **L'élève respecte la structure et le mode d'organisation du texte à caractère argumentatif. Il assure la cohérence thématique et sémantique de son texte**

La difficulté consiste à fournir des indices pertinents de l'articulation du texte et employer judicieusement des marqueurs de relation ou des expressions pour marquer les parties du texte, les liens entre les arguments. Si l'élève le fait c'est plutot de façon technique pour répondre aux critères d'une grille de correction, mais sans un vrai souci d'établir une progression dans l'argumentation. Diviser judicieusement les textes en paragraphes n'est pas chose acquise.

PROFIL DE L'ÉLÈVE DE CINQUIÈME SECONDAIRE QUI MAÎTRISE DE FAÇON SATISFAISANTE L'HABILETÉ À ÉCRIRE UN TEXTE À CARACTÈRE NARRATIF

1. **L'élève choisit des idées ou des informations qui répondent aux exigences de la situation de communication**

Ce critère est généralement réussi.

QUANT AUX ATTENTES ET AUX CARACTÉRISTIQUES DES LECTEURS

L'élève a du mal à créer la vraisemblance de façon à maintenir l'intérêt du lecteur.

2. **L'élève respecte la structure et le mode d'organisation du texte à caractère narratif. Il assure la cohérence thématique et sémantique de son texte**

- Utiliser de façon équilibrée et harmonieuse des dialogues, des descriptions qui ont vraiment une fonction dans le texte : assurer la vraisemblance, maintenir l'intérêt du lecteur, créer le suspense, etc.

Les textes d'élèves contiennent souvent des informations inutiles.

Pour la syntaxe, le vocabulaire et l'orthographe, les commentaires sont regroupés.

3. **L'élève construit des phrases correctes, varie les structures syntaxiques et place adéquatement les signes de ponctuation**

L'élève ne réussit pas à :

- Ponctuer correctement ses phrases.

- Varier ses phrases selon l'intention d'informer, de convaincre, d'exprimer ses goûts, ses sentiments, de créer un monde imaginaire.

- Employer des procédés qui indiquent les rapports avec ses lecteurs et qui rendent la phrase expressive et l'argument convaincant.

- L'utilisation des temps verbaux et la concordance des temps aux modes indicatif, conditionnel et subjonctif est loin d'être assurée.

- Il ne maîtrise pas les règles syntaxiques de la juxtaposition, de la coordination et de la subordination.

- Il n'emploie pas de façon cohérente les déterminants et les pronoms, surtout ceux de la 3e personne qui permettent de marquer une distance face aux objets, aux événements, aux personnes.

4. **L'élève emploie un vocabulaire précis, neutre ou évocateur et assez varié**

Choisir le mot juste et pertinent demeure une difficulté jusqu'en 5e secondaire. De même qu'employer un vocabulaire précis et nuancé pour caractériser et enrichir les champs lexicaux pour circonscrire un même objet, une même réalité, une même personne.

L'élève a du mal à trouver le mot juste et pertinent et à lui donner son sens dans le contexte verbal en utilisant fréquemment des termes exacts pour exprimer sa pensée.

- Son vocabulaire n'est pas suffisamment évocateur, ce qui ne permet pas aux lecteurs d'entrer facilement et de façon satisfaisante dans l'univers fictif qu'il a créé.

- Il accuse des lacunes quant à l'utilisation des champs lexicaux propres au sujet choisi et aux procédés littéraires qui pourraient rehausser la qualité de son texte.

5. **L'élève observe l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale**

L'élève est loin de maîtriser l'orthographe de la majorité des mots et des locutions employés dans le texte. Il devrait être capable de le faire :

1° - indépendamment de la fonction qu'ils peuvent remplir dans une phrase (orthographe d'usage);

2° - selon la fonction qu'ils remplissent dans une phrase (orthographe grammaticale).

Si nous considérons révélateurs, les besoins exprimés dans le texte à caractère argumentatif, selon le rapport de correction des 50 000 copies depuis quelques années, les faiblesses des élèves portent avant tout sur la langue et dans l'ordre suivant des critères les moins réussis :

- l'orthographe grammaticale
- la ponctuation
- la correction des phrases
- l'orthographe d'usage.

Actuellement, il y a lieu d'espérer qu'avec la précision des objectifs des programmes et celle des profils de compétences, le niveau de compétence linguistique des élèves soit graduellement plus élevé en matière d'écriture. Faut-il encore rappeler les termes du plan d'action que la qualité du français langue maternelle relève d'une responsabilité partagée par tous les intervenants en éducation et plus particulièrement par tous les enseignants des autres disciplines.

QUELLES SERAIENT ALORS LES INCIDENCES DE LA FORMATION FONDAMENTALE SUR LA PÉDAGOGIE?

Améliorer la formation fondamentale ne peut se faire sans une prise de conscience et un changement éventuel de la mentalité.

> "Aucun enseignant, écrit Gilbert De Landsheere, ne devrait entrer dans la classe sans avoir longuement réfléchi aux buts qu'il va essayer d'atteindre ou, plus exactement, de faire atteindre par ses élèves, en n'excluant d'ailleurs pas que ceux-ci en proposent de plus justifiés que ceux auxquels il avait pensé."[1]

Dans une perspective de formation fondamentale, il importe de préciser certaines répercussions sur l'enseignement et l'apprentissage. L'expérience du collège Alverno a produit un impact certain dont voici quelques effets :

. la réforme a eu des incidences sur les modes de regroupement et de travail des professeurs qui se regroupent par départements, mais aussi en fonction de compétences à développer;

. chaque professeur revoit ses cours en fonction des compétences à développer;

. le professeur reste toujours le maître du contenu des cours et c'est lui qui choisit le matériel didactique nécessaire mais il entre en relation avec davantage de collègues et développe plus aisément des perspectives interdisciplinaires;

. dans ses relations avec les étudiants, on observe un changement de style;

. la pédagogie s'est beaucoup diversifiée.

---

1. Gilbert de Landsheere, Avant propos de l'ouvrage de François Tochon, intitulé "Jacques Laliberté", p. 79

Jean-Marie De Ketele résume ses commentaires en quelques points :

> "... Les notions passent, les capacités laissent des traces plus profondes. (...) Il faut se méfier de la "pédagogie à tiroirs". (...) Trop souvent, nous nous contentons de dire qu'un élève n'a pas de méthode de travail. Celle-ci s'aprend et c'est notre tâche d'enseignant de penser aux stratégies adéquates. (...) tout enseignant devrait à tout moment avoir cette préoccupation en tête. Dans les années terminales, cet apprentissage devrait amener petit à petit les élèves à acquérir des stratégies d'organisation de travail et d'études proches de celles qu'ils devraient utiliser dans l'enseignement supérieur. (...) L'image que certains enseignants ont de leurs élèves peut influencer la cons- truction de leur image de soi."[1]

Jacques Lalibertê analyse les incidences de la formation fondamentale sur la pédagogie en France et aux États-Unis et attire notre attention sur six points :

> "1. Miser sur une plus grande implication des étudiants et se centrer sur leur apprentissage.
>
> 2. Mettre en œuvre une pédagogie différenciée et recourir à une diversité de formules pédagogiques.
>
> 3. Définir de façon précise les objectifs que l'on fournit et faire preuve de congruence dans les moyens et pratiques pédagogiques auxquels on a recours.
>
> 4. Introduire de la variété dans les méthodes et pratiques d'évaluation et s'assurer qu'elles sont adéquates et cohérentes par rapport à ce que l'on veut évaluer.
>
> 5. Se préoccuper de favoriser l'intégration des apprentissages et de faire saisir les liens que le savoir entretient avec la vie réelle à travers diverses formules pédagogiques, notamment des expériences d'interdisciplinarité.
>
> 6. Dégager ce qu'il y a de fondamental dans chaque discipline."[1]

Selon les critiques, il semble que l'enseignement ne sera vraiment efficace, ne sera un véritable enseignement et ne préparera à la vie que dans la mesure où il permettra au jeune d'intégrer ses savoirs.

À plusieurs reprises déjà, le Conseil supérieur de l'éducation a souligné l'importance de l'intégration des apprentissages. C'est ainsi que, dans son

---

1. Jean-Marie De Ketele, Vie pédagogique, p. 8.

Rapport annuel 1983-1984, le Conseil retenait, en accord avec des objectifs contenus dans L'école québécoise, l'énoncé qui proposait de susciter chez les élèves un apprentissage apte à intégrer l'acquisition des connaissances et l'expérience personnelle comme une contribution à la formation fondamentale[2]. Dans Apprendre pour de vrai, il décrivait comme "apprenant bien celui qui est conscient de l'importance de l'ensemble des matières, entre lesquelles les liens sont constamment explicités; celui aussi à qui le rapport des apprentissages scolaires à la réalité extrascolaire apparaît constamment[3]."

Plus récemment, le Conseil soulignait qu'une formation est vraiment fondamentale quand "elle rejoint la personne dans sa capacité d'intégrer l'ensemble de ses apprentissages et d'assimiler ses connaissances au-delà de la distinction des disciplines et, encore plus, au-delà de la répartition des objets d'apprentissage dans une grille-horaire[4]." Enfin, tout dernièrement, dans Les enfants du primaire, il rappelait que "c'est grâce à l'intégration que les apprentissages à l'école cessent d'être des exercices scolaires, pour devenir des outils de compréhension de soi-même et de la réalité ambiante[5]."

Je souhaite que ce rapide survol de notions aussi importantes ait contribué à démontrer que spécialisation et maîtrise des habiletés et des compétences propres à une discipline donnée, loin de s'opposer à une formation fondamentale y contribuent largement, puisqu'elles s'inscrivent au contraire dans des démarches intellectuelles et socio- affectives transdisciplinaires et qu'à ce titre, l'arrimage secondaire-études supérieures non seulement y trouve une place mais devient urgent.

---

1. Jacques Laliberté, "Incidences sur la formation fondamentale sur la pédagogie en France et aux États-Unis", Prospectives, volume 24, n° 4, décembre 1988, p. 187.
2. CSE, La formation fondamentale et la qualité de l'éducation, Rapport annuel 1983-1984, Québec, 1984.
3. CSE, Apprendre pour de vrai, Rapport annuel 1984-1985, Québec, 1985.
4. CSE, L'éducation aujourd'hui : une société en changement, des besoins d'émergence, Rapport annuel 1985-1986, Québec, 1986.
5. CSE, Les enfants du primaire, Québec, 1989.

RÉFÉRENCES

ANGERS, Pierre, Enseignement du français au secondaire et à l'université, janvier 1967, p. 11

BEAUPRÉ, Viateur, "La formation fondamentale", Prospectives, vol. 24, n° 4, p. 88.

BUGUET-MELANÇON, Colette, "Document de travail sur la notion de maîtrise suffisante de la langue française chez les étudiants du collégial", Collège Édouard-Montpetit, 1988, p. 7.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, La formation fondamentale et la qualité de l'éducation, rapport annuel 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1984.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, Apprendre pour de vrai, rapport annuel 1984-1985, Québec, 1985.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, L'éducation aujourd'hui, une société en changement, des besoins d'émergence, rapport annuel 1985-1986, Québec, 1986.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, Les enfants du primaire, Québec, 1989.

DE KETELE, Jean-Marie, "Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur" dans Vie pédagogique, n° 66, avril 1990.

D'HAINAUT, Louis, Des fins aux objectifs de l'éducation, éd. Labow-Bruxelles-Fernand Nathan-Paris.

DE LANDSHEERE, Gilbert, "Avant-propos" dans Didactique du français : la planification à ses organisateurs cognitifs de TOCHON, François-Victor, éd. E.S.F., Paris, 1990.

GADBOIS, Louis, La documentation québécoise, 1988.
(Centre de documentation du CADRE, 1940, boul. Henri-Bourassa Est, Montréal (Québec), H2B 1S2, tél.: (514) 381-8891)

GINGRAS, Paul-Émile, La documentation canadienne, 1985 et "La documentation anglaise" (à paraître). (Centre de documentation du CADRE)

LALIBERTÉ, Jacques, La documentation américaine, 19984, et La documentation française, 1987. (Centre de documentation du CADRE)

LALIBERTÉ, Jacques, Prospectives, vol. 24, n° 4, décembre 1988.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, "La précision des objectifs au primaire et au secondaire en français, langue maternelle", 1990, document de travail :
. l'habileté à lire
. l'habileté à écrire
. l'habileté à comprendre des messages oraux
. l'habileté à produire des messages oraux.

REPARTIR (le groupe), "L'école de demain et les nouvelles technologies de l'information" in Le Bus, vol. 7, n° 4, février 1990 (revue de l'Association québécoise des utilisateurs de l'ordinateur au primaire et au secondaire).

COLLOQUE 10e ANNIVERSAIRE DE

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

les 31 mai et 1er juin 1990

Comment procéder pour développer les compétences du personnel des collèges en matière de formation fondamentale?

par

Cécile D'AMOUR,
professeure au Collège Ahuntsic
et
Louis CÔTÉ,
professeur au Collège d'Alma

Atelier 35

Comment développer la compétence du personnel des collèges en matière de formation fondamentale?

Atelier animé par Louis Côté, professeur de philosophie au cégep d'Alma, et Cécile D'Amour, professeure de mathématiques au cégep Ahuntsic.

Cet atelier réunissait des personnes qui assument, d'une façon ou d'une autre, la responsabilité de l'avancement du dossier *Formation fondamentale* dans leur collège. A travers les échanges et les contacts dont il offrait l'occasion, il avait comme principaux objectifs de stimuler le travail qui se fait dans les collèges et d'identifier des formes d'éventuelles collaborations.

Le thème du présent colloque est *Développer ses compétences*. Les deux précédents colloques de l'AQPC portaient sur l'approche-programme et sur la formation fondamentale. Dans l'enseignement collégial, qu'on parle de compétence, de formation fondamentale ou d'approche-programme, l'intention sous-jacente est sensiblement la même: assurer aux élèves une formation de qualité. Les options quant à la définition d'une formation de qualité peuvent toutefois différer d'une personne à l'autre, d'un collège à l'autre. Nous retiendrons pour fonder notre propos le sens que Louis D'Hainaut donnait à l'expression "formation fondamentale" lors du dernier colloque de l'AQPC: "une formation fondamentale, telle que comprise dans l'enseignement collégial, ne peut pas se limiter à des savoirs mais doit aussi et peut-être surtout être constituée de ce qui rend les savoirs opératoires, c'est-à-dire de ce qui rend la personne formée capable d'utiliser ses connaissances pour mieux comprendre, pour concevoir, pour agir, pour créer."[1] Un collège qui décide d'offrir à ses élèves un tel type de formation doit trouver moyen que les personnes engagées dans l'action éducative orientent massivement leurs interventions en ce sens.

Mais cela ne va pas de soi. En effet, cette perspective de formation demande des modifications non négligeables aux conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi qu'aux façons de faire qui ont généralement cours: présentement les programmes sont bien plus des juxtapositions de cours que des ensembles intégrés d'activités et le personnel enseignant, de par sa propre formation, met l'accent principalement, sinon uniquement, sur la

---

[1] AQPC, *Actes du colloque annuel* tenu à Montréal les 31 mai, 1er et 2 juin 1989, p.9.

transmission de connaissances disciplinaires plutôt que sur le développement de capacités et d'attitudes qui permettraient de rendre opératoires les connaissances acquises.

Dans le problème qui se pose aux collèges de faire de la formation fondamentale le principe intégrateur des composantes des programmes d'études[1], une partie de la solution passe donc par le développement de la compétence des personnes engagées, à un niveau ou un autre, dans la mission éducative des collèges.

Bien que dans cet atelier nous nous attardions à la compétence du personnel, il est intéressant d'observer que, dans toute cette histoire, on peut dégager trois groupes d'intervenants, tous interpelés quant à leur compétence : les élèves, le personnel (et plus particulièrement le personnel enseignant) et les responsables du dossier *Formation fondamentale*. Pour développer la compétence des élèves (compétence dans leur apprentissage et compétence dans leur champ d'études - leur éventuel champ d'activité professionnelle), il faut du personnel compétent (compétence disciplinaire et compétence pédagogique), par ailleurs, pour développer la compétence du personnel en matière de formation fondamentale, les responsables du dossier doivent faire preuve de compétence et de doigté.

Et ce que soulignait D'Hainaut est valable pour les trois groupes : la compétence d'un individu demande qu'il soit "capable d'utiliser ses connaissances pour mieux comprendre, pour concevoir, pour agir, pour créer". Il est intéressant de plus d'observer comment, dans les nombreuses situations où l'action peut être comprise comme une résolution de problème, cette interprétation de D'Hainaut rejoint un postulat de Richard S. Prawat : pour résoudre un problème quel qu'il soit, on a besoin d'une base de connaissances, d'une stratégie appropriée et de bonnes dispositions, notamment d'une motivation adéquate.[2]

---

1 "L'option pour la formation fondamentale constitue une des lignes de force du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* ; ce dernier en fait le principe intégrateur des composantes des programmes d'études." *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, DGEC, 1984, p. 7.

2 Ce postulat est tiré de "Promoting Access to Knowledge, Strategy and Disposition in Students: A Research Synthesis", de Richard S. Prawat, revue de documentation qui a été publiée par la *Review of Educational Research* (vol. 59, n° 1, Spring 1989, p. 1-41). Jacques Laliberté fait un compte rendu de cette revue de documentation dans un article intitulé "Comment faciliter le transfert de l'apprentissage", dans la revue *Pédagogie collégiale* (vol. 3, n° 3, p. 30-32).

Comment procéder pour développer la compétence : les grandes étapes

Voyons un peu comment on pourrait découper en grandes étapes la démarche de développement d'une compétence :

1. identifier, définir, cerner la compétence à développer;
2. susciter et soutenir des dispositions favorables chez les personnes qu'on cherche à former, en portant particulièrement attention à la motivation;
3. identifier et reconnaître les acquis;
4. élaborer et mettre en oeuvre des activités de formation
   - cohérentes avec les étapes 1 à 3 et
   - assurant une compétence opératoire.

Voyons maintenant comment chacune de ces étapes peut se concrétiser dans le développement de la compétence du personnel en matière de formation fondamentale.

1. Identifier, définir, cerner la compétence à développer.

   On peut s'inspirer des questions suivantes :
   Qu'entend-on précisément et concrètement par "formation fondamentale" ? Quels sont les objectifs de formation fondamentale communs à tous les programmes d'études ? Comment reconnaît-on un intervenant compétent en matière de formation fondamentale ? A quoi s'attend-on du personnel enseignant et des autres personnels ? A quoi s'attend-on des départements, des programmes ?

2. Développer et soutenir des dispositions favorables chez les personnes qu'on cherche à former, en portant particulièrement attention à la motivation.

   Orienter l'enseignement vers la formation fondamentale demande des modifications importantes dans les attitudes et les façons de faire. Il faut s'engager dans des démarches de concertation, changer la conception de son rôle et donc l'image de soi (en particulier pour les enseignants qui doivent se voir autant, sinon plus, comme pédagogues que comme spécialistes

d'une discipline). Comme tout processus de changement, celui-ci demande une forte motivation des personnes qui s'y engagent. Il faut prévoir des mesures qui stimulent et soutiennent cette motivation.

On peut, par exemple, mettre en évidence les avantages qu'il y a, pour les élèves comme pour le personnel, à orienter l'enseignement vers la formation fondamentale, reconnaître l'ampleur du travail demandé par ce changement de cap, mettre en place des mesures de soutien organisationnel.

3 Identifier et reconnaître les acquis

Cette étape est importante puisqu'elle permet d'ancrer l'action future dans la pratique actuelle. De plus, il est motivant pour le personnel de voir reconnue sa contribution présente et de percevoir une part de continuité dans le travail à faire par rapport à ce qui se fait déjà. Il faut essentiellement répondre à la question suivante :

Quelles sont les actions et les attitudes qui, dans la pratique actuelle, contribuent à la formation fondamentale et qu'on pourrait soutenir, améliorer ou compléter ?

4 Élaborer et mettre en oeuvre des activités de formation cohérentes avec les étapes précédentes et assurant une compétence opératoire.

Il faut prévoir ici des activités de réflexion, de formation et de perfectionnement. Elles peuvent prendre des formes diverses : capsules pédagogiques, conférences, colloques, discussions en départements, journées pédagogiques, activités PERFORMA, ... Elles peuvent traiter de questions comme :

Comment l'approche-programme peut contribuer à assurer aux élèves une formation de type fondamental ?
Quelle est la contribution de chacune des catégories de cours (cours obligatoires, cours complémentaires, cours de concentration ou de spécialisation - cours dispensés par le département responsable et cours "de service") à la formation fondamentale ?

Quels sont les éléments de formation fondamentale (connaissances, habiletés et attitudes) propres à chacune des disciplines d'enseignement ?
Quels devraient être les orientations didactiques de chaque discipline dans une perspective de formation fondamentale ?

Toutes ces démarches doivent être conçues de façon à stimuler et à soutenir l'intérêt et la motivation du personnel visé et elles doivent aboutir à l'utilisation de la compétence acquise dans l'action du personnel auprès des élèves.

* * * *

L'atelier était alimenté par un inventaire récent des démarches des collèges en matière de formation fondamentale.
Cet inventaire a été dressé à partir d'un questionnaire qui a été rempli en avril 1990.
Vous trouverez ce questionnaire ci-après.

QUESTIONNAIRE

Pour les questions numéros 1 à 4, répondez en cochant la réponse appropriée. Au besoin, vous pouvez cocher plus d'une réponse. Vous pouvez ajouter des commentaires. Les questions des numéros 5 à 8 sont ouvertes.
Vous pouvez joindre tout document pertinent.

S.V.P. : Lisez le questionnaire au complet avant d'y répondre.

Merci de votre collaboration.

1. Dans votre collège, qui assume la responsabilité du dossier FORMATION FONDAMENTALE?

   ❑ une instance qui était déjà en place
   Préciser laquelle _____

   ❑ une équipe formée expressément pour ce dossier
   Préciser de qui elle est formée (titres et noms)

   _____

   _____

   ❑ une personne
   Préciser qui est cette personne (titre et nom)

   ❑ il n'y a pas de personne ou d'équipe assumant expressément la responsabilité de ce dossier.

   Si la responsabilité est partagée par divers groupes, indiquer comment.

   _____

   _____

2. Quels types de démarches ont été menées, sont présentement en cours ou sont prévues (d'ici deux ans), dans le dossier FORMATION FONDAMENTALE?

	déjà menées	en cours	prévues
étude, revue de documentation	❑	❑	❑
réflexion, tentative de définition	❑	❑	❑
identification de ce qui contribue à la formation fondamentale dans la pratique actuelle	❑	❑	❑
identification d'objectifs de formation fondamentale	❑	❑	❑
Indiquer quel groupe a mené cette action			
_____			
animation du personnel	❑	❑	❑
Préciser sous quelles formes (distribution de documents, conférences, journées pédagogiques, animation de discussions en département, ...)			
_____			
_____			
activités de perfectionnement			
Préciser sous quelles formes	❑	❑	❑
_____			
_____			
utilisation du concept de formation fondamentale comme principe directeur dans:			
- un plan d'aide à l'apprentissage	❑	❑	❑
- une politique de la langue	❑	❑	❑
- une expérience d'approche-programme	❑	❑	❑
- le dossier de la reconnaissance des acquis	❑	❑	❑
- D'AUTRES DOSSIERS Préciser lesquels	❑	❑	❑
_____			

	déjà menées	en cours	prévues
concertation départementale			
autour de la question de la formation fondamentale Préciser les modalités	❑	❑	❑
concertation des professeurs			
d'un même programme autour de la question de la formation fondamentale Préciser les modalités	❑		❑
AUTRES TYPES DE DÉMARCHES Préciser la forme (utiliser le verso de cette feuille)	❑	❑	❑

3. Si vous vous êtes inspirés particulièrement d'un document ou de la démarche d'un collège, veuillez indiquer lesquels.

4. Quelles sont les principales retombées du travail sur ce dossier?

- ❑ modification de la conception du rôle de l'enseignant
- ❑ occasion de regrouper des enseignants et de leur permettre d'échanger
- ❑ réflexion sur les objectifs poursuivis dans l'enseignement
- ❑ modification des pratiques pédagogiques
- ❑ précision de la contribution spécifique de certains groupes d'intervenants à la formation fondamentale
- ❑ établissement de liens entre certaines catégories de personnel
- ❑ AUTRES RETOMBÉES
  Préciser lesquelles

5. Dans l'ensemble, comment évaluez-vous l'état du dossier en ce qui a trait

- à l'équilibre entre la réflexion et l'action

- au leadership

- aux personnes touchées (nombre et catégories)

- à l'essoufflement du personnel responsable

6. Quelles sont les principales réticences et résistances, dans votre collège? Préciser de quelles provenances elles sont et de quel ordre.

7. Quelles suggestions feriez-vous à un collège qui désire commencer une démarche en matière de formation fondamentale?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

8. Souhaitez-vous des échanges ou des collaborations entre les collèges dans le dossier FORMATION FONDAMENTALE?

Si oui, préciser sous quelles formes.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

9. Si vous avez déjà identifié une personne qui participera à l'atelier lors du colloque de l'AQPC, nous l'indiquer ici.
Merci.

_____

_____

COLLOQUE 10e ANNIVERSAIRE DE

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

La compétence langagière au collégial: une responsabilité à partager

par

André G. TURCOTTE,
professeur-chercheur

Claude NOËL,
professeur-chercheur

Colette BUGUET-MELANÇON,
professeure-conseil à la Politique de la valorisation de la langue

au Collège Édouard-Montpetit

Atelier 3.8

LA COMPETENCE LANGAGIERE, PIVOT DE LA FORMATION FONDAMENTALE

par André G. Turcotte

Sommaire

Une équipe de professeurs du collège Édouard-Montpetit, s'appuyant sur un cadre conceptuel de la notion de compétence langagière, travaille à clarifier les objectifs de formation langagière à poursuivre au collégial, en français et dans les autres disciplines. Ils identifient, en même temps, les conditions de développement de cette compétence: responsabilisation et intervention de tous les formateurs. Dans cet atelier, ces professeurs exposent leurs travaux et proposent une réflexion et des exercices applicables à toutes les disciplines.

Un concept à élargir

La notion de compétence apparaît particulièrement préoccupante dans les milieux de l'enseignement collégial; on se soucie de caractériser celle que l'on veut développer chez les élèves, celle que doivent posséder les formateurs et les gestionnaires pour assurer la qualité du réseau d'enseignement collégial. Mais, dès qu'il s'agit de compétence langagière, on se plaint: les élèves ne savent ni lire ni écrire, leurs professeurs de français ne leur apprennent pas à écrire correctement, ne corrigent pas leurs fautes et se contentent d'enseigner la littérature. Pourquoi, alors qu'il s'agit de la compétence langagière, se contente-t-on d'un problème aussi mal défini? Pourquoi faire un procès aussi rapide des responsables? Serait-ce une façon d'éviter les vraies questions: qu'entend-on par "compétence langagière"? à qui revient le rôle de formateur dans ce domaine? Chacune de ces questions mérite qu'on lui consacre une réflexion plus attentive si l'on cherche à assurer aux cégépiens la meilleure formation possible.

La notion de compétence langagière[1]

La première question nous amène à proposer un cadre théorique dans lequel on pourra situer l'apprentissage langagier des élèves et notre activité de responsables de la formation langagière. Nous identifierons trois aspects de la compétence langagière, les divers champs d'application de celle-ci et les caractéristiques d'une formation langagière proprement collégiale. Retenons immédiatement que nous tenons à parler de compétence langagière plutôt que de maîtrise de la langue parce que, dans les théories modernes, la langue se conçoit plutôt en termes d'activités qu'en termes d'objet à analyser et présuppose aussi bien des habiletés que des connaissances. Nous essaierons donc de caractériser ces connaissances et ces habiletés en même temps que nous définirons chacun des aspects constituant la compétence langagière.

a) Savoir énoncer une idée

Pour définir la compétence langagière, on se réfère généralement à la capacité d'une personne d'écrire un texte correctement, c'est-à-dire sans fautes d'orthographe. On veut alors parler aussi bien de l'orthographe usuelle que de l'orthographe grammaticale. Mais une telle conception passe sous silence les opérations de construction de phrases et de ponctuation, de même que l'usage correct des mots, et ces opérations ne requièrent-elles pas des habiletés et des connaissances essentielles grâce auxquelles on énonce ses idées avec justesse et clarté. Cependant, même avec ces ajouts importants, on ne considère toujours qu'un seul aspect de la compétence langagière, la maîtrise du code, que les spécialistes désignent sous le nom de **compétence linguistique**. Mais connaître sa langue, ce n'est pas seulement en maîtriser le code, et surtout pas dans la seule activité d'écriture! Ne doit-on pas également savoir écouter, lire et parler?

---

[1] La notion de compétence langagière traitée ici prend appui sur deux sources qu'il importe de mentionner: d'abord, une étude menée, à l'automne 1988, par Colette Bugnet-Malançon au collège Édouard-Montpetit et publiée, à l'interne, sous le titre de "Notion de maîtrise suffisante de la langue chez les étudiants du collégial"; ensuite, les travaux conduits par la Coordination provinciale de français à l'hiver 1989, lesquels ont donné lieu, sous la signature de Francine Labelle, Jocelyne Lefebvre et André G. Tuscotte, à un rapport d'étude intitulé "Éléments pour une définition de la compétence langagière propre au collégial".

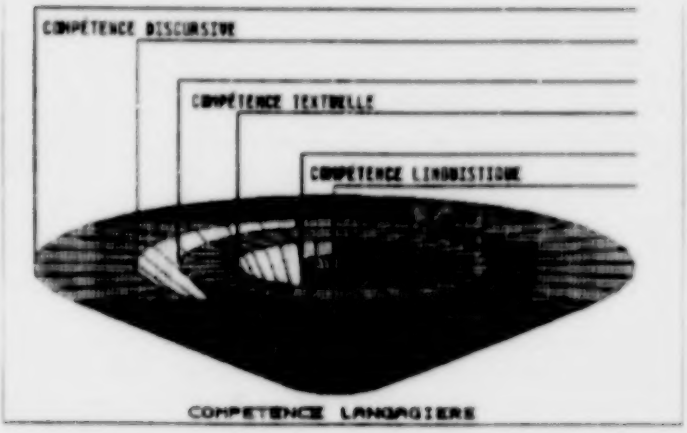
b) Savoir structurer sa pensée

Les spécialistes de la langue ont mis en évidence d'autres caractéristiques de la compétence langagière, par exemple la capacité de structurer sa pensée dans un texte, la capacité d'assurer la cohésion de son texte en fournissant au lecteur ou à l'auditeur des indices exprimant la cohérence de ses idées et pouvant servir de repères pour suivre le fil conducteur de sa pensée. Certains pourraient vouloir qualifier de "lapalissades" ces découvertes des chercheurs, et pourtant le discours quotidien entendu à propos de la langue les méconnaît systématiquement. Ainsi, l'élève auquel un professeur demande de présenter une analyse d'un problème - que ce problème soit philosophique, social, littéraire, scientifique ou technique ne changera rien à l'affaire, non plus, le fait qu'il s'agisse d'un élève au lieu d'un travailleur (technicien ou professionnel), et d'un professeur au lieu d'un patron - cet élève, dis-je, devra savoir rassembler des informations, les organiser pour construire un plan de sa présentation, formuler une introduction et une conclusion, structurer son développement en paragraphes en n'exposant qu'une idée par paragraphe, assurer la progression, la cohérence et la clarté de sa présentation. Ces habiletés, appuyées sur des connaissances adéquates, forment un autre aspect de sa compétence langagière: la **compétence textuelle**. Cette dernière, plus englobante que la précédente, la compétence linguistique, en utilise les ressources (connaissances et habiletés) dans l'accomplissement de ses fonctions de structuration de la pensée.

c) Savoir communiquer sa pensée

L'élève devra aussi adapter sa présentation aux consignes données déterminant la fonction et le type de texte à produire (résumé, compte rendu, analyse, critique, essai) et respecter les règles qui découlent du genre de discours choisi. Il lui faudra également déterminer l'objectif poursuivi dans sa présentation et restreindre celle-ci en fonction de cet objectif. Il pourra même poursuivre plusieurs objectifs et donner plusieurs fonctions à sa présentation. Il lui faudra évaluer son interlocuteur (statut social, rôle respectif, niveau de connaissances, valeurs culturelles) et le contexte de la présentation, puis ajuster son discours à ces données, cela l'amènera à choisir un ton et un niveau de langue adapté à son interlocuteur. Se trouve mis en cause, ici, un troisième aspect encore plus englobant de la compétence langagière, celui par lequel on adapte son discours aux questions: Qui dit quoi? à qui? où? quand? comment? pourquoi? On parle alors de **compétence discursive**.

d) Modèle de la compétence langagière



Le dessin ci-dessus, résultat de l'habileté de Claude Noël à traduire sa réflexion dans un code graphique, permet de représenter bien adéquatement la compétence langagière par trois anneaux concentriques unis en leur base. L'anneau central, correspondant à la compétence linguistique, convient bien pour représenter le noyau de connaissances et d'habiletés rattachées au code - vocabulaire et grammaire - avec lesquelles on produit ou comprend des phrases. Cet aspect de la compétence langagière offre en même temps au locuteur les moyens langagiers utiles aux fonctions textuelles et discursives de la langue. L'anneau médian, associé à la compétence textuelle, reflète le fait qu'on dispose de capacités utiles à produire ou comprendre des ensembles d'informations plus larges, des textes. Cet aspect de la compétence langagière puise au plan linguistique les moyens langagiers d'exprimer la progression et la cohérence de ses idées et d'assurer la cohésion de son discours. Discours, ici, se justifie par le fait qu'un texte, une présentation résulte du fait qu'une personne s'adresse à une autre personne, ce qui nous tourne vers l'anneau extérieur du modèle. Celui-ci, par sa position, met en évidence le fait qu'on sait comprendre ou produire un texte en liaison avec son contexte (genre, situation d'énonciation, intention, etc.) et qu'on a recours, pour ce faire, entre autres, aux connaissances et habiletés des aspects textuels et linguistiques de la langue. Cette illustration montre dans sa base l'unicité de la compétence langagière, en effet,

celle-ci forme un tout qui ne se morcelle pas dans l'usage qu'un locuteur en fait. Seule notre action raisonnante nous permet, à des fins pédagogiques, de distinguer ces trois aspects de la compétence langagière et d'en retrouver la marque à travers les diverses activités de lecture, d'écriture, d'écoute et de parole.

e) Champs d'application de la compétence langagière

maîtriser sa langue, rappelons-le, c'est tout à la fois savoir lire et savoir écrire, savoir écouter et savoir parler. Bien qu'il soit tentant de repousser cette nomenclature à cause de son côté "petite école", de son allure simpliste, il faut y voir une proposition, intégrée depuis longtemps d'ailleurs à l'enseignement élémentaire et secondaire, pour dépasser le cadre théorique servant de référence aux grammaires traditionnelles; ce cadre théorique faisait reposer fondamentalement la grammaire sur la correspondance langue - code de l'écrit. Nos pratiques d'enseignants reposent constamment sur ces quatre types d'activités langagières. Et toutes ces activités font l'objet d'une pratique quotidienne des élèves, dans leur vie scolaire, dans leur vie professionnelle future et dans leur vie sociale, peu importe le champ de spécialisation. En planifiant notre enseignement, nous devons prendre en considération les capacités des élèves à accomplir ces activités langagières et proposer des apprentissages qui rendront possible leur développement. Ainsi, nos élèves apprendront à s'exprimer dans les divers domaines du savoir et à transmettre les connaissances, les idées, les projets, les résultats, les jugements qui leur paraissent signifiants. N'est-ce pas la pratique qui développe l'habileté dans une activité?

La compétence langagière au collégial

Disposant maintenant d'un cadre de référence sur la notion de compétence langagière, nous pouvons nous interroger sur la deuxième question soulevée au départ: à qui revient le rôle d'agent formateur? Est-ce que la réponse traditionnelle convient toujours, à savoir qu'il s'agit du rôle spécifique et exclusif des professeurs de français? D'autres considérations sont requises avant de répondre à cette question: par exemple, quel(s) aspect(s) de la compétence langagière veut-on développer au collégial? qu'est-ce qui distingue le niveau collégial des niveaux de formation précédents en ce qui concerne la maîtrise de la langue?

a) Pour circonscrire le niveau collégial?

S'il est facile d'affirmer que le développement de la compétence langagière ne débute pas au collégial, il n'est pas aisé de déterminer le rôle spécifique du collégial dans cette formation. On ne peut attribuer à chaque ordre d'enseignement la formation d'un aspect de la compétence langagière. En effet, **celle-ci ne se morcelle pas plus dans son apprentissage que dans son usage.** A l'élémentaire, l'enfant qui lit un conte découvre une histoire, un univers onirique, des forces inconnues, d'autres valeurs; d'emblée, il se situe au niveau discursif de la compétence langagière. Son professeur, plaçant l'élève dans une situation d'apprentissage, lui fera découvrir, tout à la fois, les mots, leur orthographe, leurs accords; les structures de phrases et la ponctuation; le découpage du texte en paragraphes; la présence d'une introduction et d'une conclusion; la structure narrative, le type de langage utilisé, des valeurs socio-culturelles, etc.. Bien sûr, à l'élémentaire, l'accent est mis sur l'alphabétisation: en lecture, on est plus proche du déchiffrement que de la compréhension d'un texte; en écriture, on veut faire produire des énoncés simples et corrects. Au secondaire, on vise à assurer une plus grande maîtrise du code, dans presque tous ses aspects, mais on veut aussi apprendre à l'élève à élaborer ou comprendre des textes correspondant à des types spécifiques: résumé, lettre d'opinion, description, récit, nouvelle, poème.

Complexité et autonomie

Comment définir alors le rôle du collégial? Non pas en cherchant à développer un nouvel aspect de la compétence langagière, mais plutôt en renforçant les apprentissages déjà effectués et en élargissant ceux-ci pour les rendre plus englobants. Ainsi, pour représenter la formation langagière, nous pourrions transformer nos trois anneaux concentriques représentant la compétence langagière en une spirale triple qui, progressivement, au fur et à mesure des apprentissages, s'élargit, en même temps qu'elle s'élève, pour couvrir un champ d'action plus vaste.

Le collégial, intervenant au sommet de cette pyramide inversée, doit donc proposer des activités langagières à la mesure des activités intellectuelles que l'on attend des cégépiens: la reconnaissance, l'analyse, l'application, l'interprétation, l'évaluation. La forme des textes demandés pourra être plus complexe et plus longue; la situation de communication dont il faudra tenir compte pourra ressembler aux conditions de la vie professionnelle ou sociale; les énoncés se feront plus variés et plus complexes pour exprimer et manipuler les concepts relevant d'apprentissages collégiaux. La fonction des textes sera plus complexe: une

idée ne sera plus présentée pour elle-même, mais plutôt pour sa valeur explicative ou argumentative, car il ne faut plus seulement informer, mais également expliquer, juger et convaincre; pour cela, non seulement faut-il savoir énoncer ses idées, mais il faut savoir également en structurer le développement et les présenter adéquatement à son interlocuteur.

Autre caractéristique de la formation collégiale: l'autonomie de l'élève dans l'usage de sa compétence langagière. Quelle que soit l'activité langagière à accomplir, l'élève doit savoir l'effectuer ou encore savoir résoudre les problèmes ou difficultés qu'il rencontre dans sa réalisation. Qu'il s'agisse de l'aspect linguistique, textuel ou discursif de la compétence langagière, il importe de développer chez l'élève, outre des connaissances et habiletés requises pour produire le travail qui lui est demandé, des stratégies qui lui permettront ou bien de douter et de consulter les ouvrages appropriés, les organismes ou les personnes-ressources, ou bien de prendre ses distances et de critiquer les qualités de cohésion, de cohérence ou de clarté du texte qu'il lit ou produit. Il importe également d'assurer à l'élève la capacité de traduire son point de vue personnel sur les sujets qu'il traite en adoptant un style personnel: cela suppose une attitude intellectuelle d'objectivation et de théorisation de son objet, puis une utilisation diversifiée des moyens d'expression que lui offre la langue. On est loin, ici, des tests objectifs qui n'offrent aucune place à l'élaboration d'un point de vue et à la structuration d'informations. Mais c'est là le plus sûr gage de la formation d'un être autonome aux plans intellectuel et langagier, la capacité langagière forgeant la capacité de pensée puis se mettant à son service pour la véhiculer.

b) A qui le rôle d'agent formateur?

Maintenant qu'on comprend mieux le problème de la formation langagière au collégial, peut-on encore entonner le vieux refrain: "Les professeurs de français devraient..."? Cette idée fut mise de l'avant à l'époque où la conception de la langue qui prévalait ramenait celle-ci au seul code linguistique. On reconnaît volontiers aux professeurs de français une connaissance plus précise du code qu'aux professeurs d'autres disciplines. Cela ne peut faire d'eux les seuls et les meilleurs ambassadeurs du respect du code auprès des élèves. En effet, qui peut le mieux convaincre les élèves par son discours et ses attitudes? le professeur de français dont on a imposé le cours et qui, c'est sûr, "prêche pour sa paroisse" ou le professeur de spécialité qui, tout en parlant du domaine de connaissances choisi, sait vanter l'importance d'un outil efficace de communication même quand il s'agit de traiter de la spécialité? D'ailleurs, il ne saurait être question de

choisir l'un plutôt que l'autre, une démarche conjointe où tous les agents de formation dans le collège concourent à affirmer la nécessité de la maîtrise du code linguistique et à en imposer le respect peut seule être rentable.

Mais comme la compétence langagière ne se limite pas à la compétence linguistique, à qui revient le rôle de développer les compétences textuelles et discursives des élèves, et ce au niveau de complexité souhaité et en favorisant l'accès à l'autonomie souhaitée? Est-ce que seuls les professeurs de français font écouter, parler, lire et écrire les élèves? N'appartient-il pas à celui qui donne une tâche d'écoute, de prise de parole, de lecture ou d'écriture d'établir les consignes précises délimitant ses attentes, d'évaluer (apprécier) le respect de ses consignes et de commenter l'application de ses consignes par les élèves? En acceptant cette responsabilité, tous les professeurs du collégial se trouvent sur un pied d'égalité: tous doivent rendre explicites leurs objectifs de formation langagière, leurs critères et leurs modes d'évaluation, leurs seuils de réussite. Pour le faire, ils doivent procéder à une réflexion pédagogique, non pas sur la place du français dans leurs cours - cela serait une erreur, - mais plutôt sur la place et la forme que prend l'activité langagière dans leur spécialité, leur profession: le vocabulaire qui la caractérise, le type de phrases qu'on y privilégie, les modèles de textes qu'on exige, les contextes de communication qu'on rencontre, les intentions qu'on propose ... Après tout, la langue ne doit-elle par servir à communiquer des connaissances, des idées, des jugements **dans tous les domaines du savoir!**

Au collège Édouard-Montpetit, les professeurs de toutes les spécialités sont invités, par la Politique de valorisation de la langue française, à procéder à une telle réflexion. Ceux des professeurs qui ont commencé ce travail en ont tiré une satisfaction inattendue: outre une efficacité de leur enseignement au plan langagier, ils ont trouvé matière à enrichir leur enseignement disciplinaire. Mais leur démarche a dû commencer par une prise de conscience nécessaire de la place des communications dans leur champ d'enseignement.

Dans la suite de ce texte, nous exposerons les travaux conduits par les professeurs de français de notre collège pour améliorer la formation langagière des cégépiens dans le cadre des compétences et des limites qui sont les leurs. Nous présenterons également les démarches et les réflexions qui permettent de caractériser les interventions des professeurs de toute discipline à l'égard de la formation langagière des élèves.

UNE FORMATION À DONNER

par Claude Noël

Les départements de français (langue et littérature)

En 1985, la refonte des programmes de français du niveau collégial donne lieu à une vaste consultation de l'ensemble des départements de la province. En réaction au plan ministériel de cette refonte (des cours de français normatif pour pallier les faiblesses en français écrit des élèves ; des cours "de service" pour répondre aux exigences de la spécialisation des cégeps), les professeurs sont amenés à proposer un choix de quatre orientations : **langue et discours littéraires** ; **langue, langage et communication** ; **langue, langage et société** ; **lecture, analyse et production**. Pour concrétiser ces orientations, ils proposent une banque de treize cours dans laquelle chaque orientation doit puiser quatre cours à son choix.

Ils reçoivent, par ailleurs, un **double mandat** : contribuer en même temps à la formation langagière et culturelle des élèves. Dès lors, les cours de français doivent s'attacher à **deux contenus** : la langue et la littérature.

À propos de la formation langagière, ils conçoivent ainsi la spécificité du niveau collégial : la langue doit être envisagée comme l'outil de base polyvalent de structuration et de communication de la pensée. Par ailleurs, le champ d'application de l'enseignement de ces compétences textuelle et discursive est la littérature. La langue, en tant qu'outil de pensée, sert alors à la lecture de textes prioritairement littéraires et à la production de travaux d'analyse et de synthèse.

La tâche des professeurs en matière d'enseignement de la langue

À la suite de ce mandat, les professeurs ont accepté de prendre leur part de responsabilité dans la formation langagière des élèves. Or, de quelle formation en matière d'enseignement de la langue bénéficiaient-ils? Pour la très grande majorité, aucune formation en pédagogie, encore moins en didactique de l'enseignement du français! Seule leur compétence en maniement de la langue, acquise par leur formation en littérature, pouvait leur assurer les bases suffisantes pour prendre le risque d'inclure, dans leur enseignement, des préoccupations de formation langagière. Petit à petit, ils ont développé des moyens d'amener l'élève à aborder le texte de façon autonome, et de manière efficace et formatrice. Ils se sont construit eux-mêmes une compétence en enseignement du français.

Cependant, leur tâche a presque doublé : ils reçoivent actuellement 170 élèves par semaine ; la qualité de la formation antérieure des élèves en lecture

et en écriture diminue constamment; ils sont toujours contraints à une pondération 3-0-3, ce qui ne laisse pas de place pour la pratique proprement dite.

Face à cette détérioration des conditions pédagogiques, les professeurs ont innové. En effet, en ce qui a trait à la compétence linguistique de base, ils ont imaginé, depuis 1985, des solutions qui font appel à l'autonomie des élèves: on a pu voir ainsi la création des services d'aide en français pour les plus faibles ou l'investissement dans des mesures d'évaluation mieux adaptées à la situation, comme l'utilisation de grilles de correction, l'encouragement à l'autocorrection, ou les cahiers de méthodologie. Quant à l'enseignement des compétences textuelle et discursive, objet spécifique du niveau collégial, si l'on se réfère au rapport d'étude *Éléments pour une définition de la compétence langagière propre au collégial* présenté par des membres de la coordination provinciale en mai dernier (p. 42), on remarque que les professeurs ont également procédé à un resserrement et à une précision des objectifs généraux des cours obligatoires formulés en 1985. Cela se manifeste de trois façons : ils accordent la prépondérance à la production de textes écrits (des textes informatifs, analytiques, critiques et argumentatifs ; des textes d'imagination et de création, dans certains cours spécialisés) ; ils formulent des exigences très claires quant à la qualité formelle des textes produits par les élèves (maîtrise de la langue, cohérence du texte et efficacité de la communication) ; ils relient étroitement lecture et écriture (résumé, compte rendu, analyse, critique et dissertation portant, le plus souvent, sur des textes littéraires).

Ainsi, au regard de la **langue** comme **outil de pensée**, les professeurs de français peuvent donner la théorie du savoir lire et du savoir écrire dans le cadre suivant : la compétence linguistique propre au niveau collégial et le renforcement de certains éléments vus aux niveaux antérieurs ; les compétences textuelle et discursive propres aux travaux du niveau collégial et visant une formation fondamentale. Cependant, l'**application** de cette théorie ne peut être que spécifique à la **littérature**, autre impératif des cours obligatoires de français. Or, et particulièrement dans le contexte de l'art contemporain, la langue littéraire est en rupture avec la langue commune. Les professeurs de français ne sont pas responsables de cet état de fait et leur devoir est d'initier les élèves à la culture de leur temps.

L'avènement des politiques de valorisation de la langue dans les collèges

Au collège Édouard-Montpetit, à l'occasion, en 1985, de la création du Centre d'aide en français, le milieu prend conscience des efforts consentis par les professeurs de français et par l'administration pédagogique pour remédier aux faiblesses des élèves en compétence linguistique. Dès lors, de plus en plus de professeurs, du Département de français lui-même, mais aussi d'autres

départements, reconnaissent la nécessité de valoriser la qualité de la langue des élèves.

Dans la foulée de cette prise de conscience générale, l'administration pédagogique intervient, après une consultation de toutes les instances du collège, en se donnant une Politique de valorisation de la langue (1988). Celle-ci a l'intelligence de reconnaître que le travail d'intervention sur la langue ne relève pas des seuls professeurs de français, mais de l'ensemble de l'institution. Cela se concrétise par un partage des rôles où chaque département, chaque service se voit attribuer une responsabilité dans la qualité de la langue utilisée dans le milieu. Par ailleurs, la Politique attribue au Département de français un rôle primordial dans la formation langagière des élèves : il revient, en effet, aux cours de français d'assurer aux élèves finissants une maîtrise suffisante de la langue en vue de la certification par le Collège.

On a défini la notion de "**maîtrise suffisante de la langue**", au collège Édouard-Montpetit, comme une compétence qui permet à l'élève, au sortir du collégial, d'être un **locuteur**, un **auditeur**, un **lecteur** et un **rédacteur autonome**. (BUGUET-MELANÇON, Colette, *Document de travail sur la notion de maîtrise suffisante de la langue française chez les étudiants du collégial*, collège Édouard-Montpetit, 1998, p.11).

Dans son plan d'application de la Politique de valorisation de la langue, et dans le but d'assurer aux élèves finissants une maîtrise suffisante de la langue, le Département décide de donner priorité à une recherche qui vise à **clarifier la formation attendue des élèves dans les cours de français**. Depuis septembre 1989, Claude Noel et André G. Turcotte sont libérés à demi-temps pour procéder à définir les objectifs de formation langagière des cours obligatoires de français. Leur recherche est une recherche-action dont le fondement est l'explicitation des pratiques, et ce, dans le cadre des nouvelles théories linguistiques, psychologiques et didactiques (traitement de l'information, cognitivisme, literacy accross curriculum).

Vers une définition des objectifs de formation langagière des cours de français

Après avoir consulté un comité constitué d'un bon nombre de professeurs du Département (comité "Formation langagière"), ces professeurs-chercheurs formulent ainsi les objectifs généraux de leur recherche :

À l'intérieur des cours de français obligatoires (discipline 601),

1) expliciter la formation langagière poursuivie actuellement ;

2) adopter, au Département de français, une formulation commune des

objectifs de formation langagière ;

3) identifier les objectifs terminaux de formation langagière ;

4) décrire les seuils de réussite permettant d'attester l'atteinte des objectifs terminaux de formation langagière ;

5) déterminer la place qu'occuperont ces objectifs de formation langagière dans l'ensemble des objectifs poursuivis (leur situation relative par rapport aux objectifs de formation culturelle et intellectuelle; les principes de leur application: initiation, maîtrise, renforcement? mise en séquence? temps alloué à l'intérieur des cours eux-mêmes?) ;

6) déterminer les modes d'évaluation de l'atteinte de ces objectifs.

Se joignent à ces objectifs généraux les objectifs secondaires suivants :

1) établir un portrait de la formation langagière précollégiale ;

2) déterminer les objectifs de formation langagière précollégiale devant faire l'objet d'un renforcement au collégial ;

3) expliciter les besoins généraux, non spécifiques, des disciplines et spécialisations du Collège en matière de compétence langagière des élèves.

Une première enquête auprès de 15 professeurs du Département

Ayant interrogé le même comité "Formation langagière" sur le type de données à recueillir, ces professeurs-chercheurs ont procédé à une première enquête auprès de 15 professeurs du Département de français. Cette première enquête était à deux volets: le premier, s'adressant à neuf professeurs, portait sur l'identification des éléments d'écriture (code, texte et discours) faisant l'objet d'une évaluation dans les cours obligatoires de première et deuxième année ; le second volet, auprès de six autres professeurs, portait cette fois sur l'identification des types de travaux proposés aux élèves dans les cours obligatoires, des objectifs d'écriture poursuivis dans ces divers travaux et des critères d'évaluation de l'atteinte de ces objectifs. Ces professeurs furent également interrogés dans l'un et l'autre de ces deux volets sur les habiletés de lecture (objectifs, moyens utilisés pour l'atteinte de ces objectifs, critères d'évaluation). Cette enquête permit d'amasser un grand nombre de données sur la pratique des professeurs. L'analyse de ces données conduisit à identifier —malgré une nomenclature souvent différente d'un professeur à l'autre— ce qui semblait rejoindre la majorité des répondants dans le témoignage qu'ils faisaient de leur pratique.

Une seconde enquête auprès de l'ensemble des professeurs du Département

Une fois traitées, ces données permirent l'élaboration d'une seconde enquête s'adressant cette fois à l'ensemble des professeurs du Département et portant sur un premier tri de l'information obtenue. Le questionnaire de cette seconde enquête porta sur les deux types d'habiletés langagières, les habiletés de lecture et d'écriture. En plus de proposer une nomenclature (identification et structure de l'ensemble des objets de ces deux habiletés langagières), cette enquête poursuivait les objectifs suivants :

1) identifier, parmi les éléments propres aux habiletés de lecture et d'écriture, ceux pour lesquels l'enseignement devrait être achevé avant l'entrée au collégial ;

2) identifier, parmi les éléments propres aux habiletés de lecture et d'écriture, ceux qui devraient faire l'objet d'un enseignement dans les cours de français obligatoires du collégial et pour lesquels l'enseignement devrait être achevé à la fin du collégial ;

3) identifier, s'il y a lieu, parmi les éléments devant être enseignés au niveau collégial, ceux qui devraient faire l'objet d'une mise en séquence dans les cours de français obligatoires, et préciser à quelle session devrait se faire cet enseignement ;

4) identifier, parmi l'ensemble de ces éléments, lesquels devraient faire l'objet d'un renforcement après que l'enseignement en soit achevé.

La compétence langagière (lecture et écriture) que cette enquête visait à déterminer était d'ordre général et devait être distinguée des objets strictement littéraires abordés dans les cours. Elle recouvrait les compétences linguistique (la connaissance des objets lexicaux, grammaticaux et syntaxiques), textuelle (la capacité de produire des textes cohérents et de saisir la cohérence interne d'un texte) et discursive (l'aptitude à mettre le texte en relation avec la situation de communication). L'élève cible, auquel on demandait aux professeurs interrogés de se référer pour leur choix de réponses, était cet élève qu'ils jugeaient apte à réussir des études de niveau collégial et non l'élève idéal.

La nomenclature proposée

La nomenclature proposée répartissait les **habiletés d'écriture** en trois compétences langagières.

En ce qui a trait à la **compétence linguistique** (l'énoncé de l'idée), les secteurs visés étaient l'orthographe (orthographe d'usage et orthographe grammaticale), la syntaxe (la structure des phrases simples, le maniement des phrases complexes, les articulateurs de phrases, la concordance des temps et

des modes, la référence des pronoms, les types de phrase), la ponctuation (à la fin de la phrase, à l'intérieur de la phrase) et les cas d'homonymie.

À propos de la **compétence textuelle** proprement dite (la structuration de la pensée), les éléments retenus dans la nomenclature recouvraient un ensemble d'habiletés de base touchant la structure générale du texte, les éléments de la langue permettant d'assurer la progression, la cohésion et la cohérence d'un texte, le style et les normes de présentation matérielle.

Quant à la **compétence discursive**, la nomenclature proposait une typologie de types textes correspondant aux diverses fonctions et objectifs déterminant l'intention du locuteur (informer, décrire, raconter, analyser, critiquer et soutenir une argumentation) et les éléments de la langue permettant d'adapter le texte à la situation de communication.

Les **habiletés de lecture**, quant à elles, étaient réparties en quatre grands domaines : les habiletés de bases ; les habiletés de construction du sens; les habiletés de reconnaissance, d'analyse et d'interprétation des éléments du texte à partir desquels on en construit le sens ; les habiletés d'évaluation du texte.

Concernant **les habiletés de base**, les éléments retenus recouvraient la saisie du sens d'un mot (en lui-même et dans son contexte), la compréhension du sens des phrases et de leurs articulateurs, l'identification des idées principales et secondaires (d'un paragraphe et d'un texte), la compréhension du texte (son sens global, sa structure, sa cohésion, la cohérence des idées), la reconnaissance des marques formelles d'appartenance à un type de discours (informatif, descriptif, analytique, critique et argumentatif), et les particularités de style.

Les **habiletés de construction du sens** recouvraient les activités d'identification des matériaux de sens (idées, faits, événements, exemples, opinions, arguments, connotations, valeurs) et d'opérations cognitives de construction du sens (définitions, descriptions, explications, arguments ; rapports d'implication, de comparaison, de discrimination, de généralisation ; relations temporelles, logiques, de condition, de concession, d'opposition), de même que les activités portant sur les relations entre le texte et la situation de communication (le texte dans son contexte et en rapport avec les intentions de l'auteur, la ou les fonctions du texte, les moyens d'expression en relation avec le type de texte et sa signification).

Les **habiletés de reconnaissance, d'analyse, et d'interprétation** recouvraient les éléments du texte à partir desquels on en construit le sens (mots, phrases, paragraphes, chapitres ; signes orthographiques, signes de ponctuation ; titre, sous-titre, références, schémas et tableaux).

Finalement, les **habiletés d'évaluation du texte** rejoignaient le sens du

texte (les éléments du sens; le sens du texte par rapport à son contexte et aux intentions de l'auteur), la forme du texte (le type de texte ; la structure du texte; les moyens d'expression du texte) et la relation forme/sens dans texte (les qualités de justesse, de précision, de cohésion et de cohérence dans l'ordre et la progression du texte ; l'efficacité des procédés d'écriture en rapport avec les intentions de l'auteur ; l'originalité et les qualités esthétiques du texte).

Les questions posées

Les questions que proposait le questionnaire visaient à permettre aux professeurs d'exprimer leur avis quant aux objets à privilégier en regard de la formation langagière des élèves à poursuivre dans les cours de français du collégial.

On leur demandait ainsi d'identifier, parmi les éléments propres aux habiletés de lecture et d'écriture, ceux pour lesquels l'enseignement devrait être fait avant l'entrée au collégial. Ils devaient identifier lesquels devraient faire l'objet d'un enseignement proprement dit dans les cours de français de niveau collégial. Ils avaient à déterminer, s'ils jugeaient que certains aspects pouvaient être mis en séquence, à quelle session particulière du collégial l'enseignement de ces éléments devrait être achevé. Finalement, ils devaient identifier, parmi l'ensemble des éléments, lesquels devraient faire l'objet de mesures de renforcement après que l'enseignement en soit achevé.

Par des questions ouvertes, on demandait également aux professeurs de fournir leurs commentaires sur leur degré de satisfaction quant à la nomenclature (les termes employés et leur classement) et de se prononcer sur le principe d'une mise en séquence des objectifs de formation langagière.

Compilation et analyse des résultats

Les auteurs de la recherche travaillent actuellement à l'analyse des résultats obtenus après la compilation des réponses aux 30 questionnaires recueillis.

Chaque élément de la nomenclature (43 en écriture; 60 en lecture) constitue une donnée envisagée pour elle-même en fonction des quatre grandes classes déterminées par les questions (pour un enseignement achevé avant le collégial, à une session particulière du collégial, à la fin du collégial; pour un renforcement). Toutes ces données sont alors représentées dans des tableaux, soit un tableau par domaine d'habiletés : en écriture, le domaine du code (compétence linguistique), celui des éléments du texte (compétence textuelle) et celui des types de textes (compétences textuelle et discursive); en lecture, le domaine des habiletés de base, celui correspondant à la construction du sens, celui de la reconnaissance des éléments du texte, celui de l'analyse et

de l'interprétation des éléments du texte et celui de l'évaluation du texte. Chacun des commentaires et chacune des réponses à la question d'une mise en séquence possible des objectifs de formation langagière ont été consignés.

Quoique les auteurs de la recherche ne soient pas encore en mesure de fournir les conclusions attendues, il est, cependant, déjà possible d'affirmer que le cadre pédagogique --qui devra contenir autant les éléments de contenu des habiletés langagières que la planification des apprentissages qui en permettent le développement-- sera un objet fort complexe. En effet, le découpage en séquence d'éléments répartis en des activités précises et déterminées spécifiquement dans le temps ne semble pas une hypothèse à envisager. Il est bien sûr possible de distinguer aisément dans ces données quels éléments devraient être acquis et maîtrisés avant l'entrée au collégial et quels autres devraient faire l'objet d'un enseignement de niveau collégial. En effet, l'homogénéité des réponses aux questions portant sur la compétence linguistique conduit à conclure que l'essentiel des éléments du code pour les habiletés d'écriture, et l'essentiel des habiletés de base en lecture, sont du domaine des apprentissages pré-collégiaux. Tout au plus est-il possible d'envisager pour eux des mesures de renforcement au niveau collégial. Cependant, pour les éléments devant constituer les domaines d'apprentissage de niveau collégial et recouvrant l'essentiel des habiletés en compétences textuelle et discursive, l'hypothèse d'un parcours en spirale --où les trois aspects de la compétence langagière, tout en se développant concurremment, s'élargissent constamment-- semble davantage conforme à la réalité des rapports étroits entre les processus de développement de ces habiletés. À ce propos, d'ailleurs, les réponses des professeurs présentent une articulation des éléments telle qu'un tableau de spécification des objectifs de formation langagière concrétisant cette image de la spirale est déjà prévisible.

Un tableau de spécification des objectifs de formation langagière

L'avantage d'un tableau de spécification est qu'il présente de manière structurée les notions visées par un programme. Un tel tableau est à deux dimensions : en ordonnée, les objectifs de contenu, en abscisse, les objectifs d'habileté ; à l'intérieur des cases résultant de la jonction de ces deux types d'objectifs, les objectifs spécifiques des cours.

L'élaboration d'un tel tableau de spécification présentant les données de formation langagière recueillies auprès des professeurs du Département de français nécessite que plusieurs étapes soient encore franchies. D'abord, la définition des objectifs d'habileté (les "savoir-faire") et l'agencement de ces objectifs en un continuum de formation. Ensuite, la définition des objectifs de contenu langagier (les "savoirs"). Enfin, la distribution des objectifs spécifiques selon les quatre sessions du niveau collégial (chaque point de jonction des objectifs d'habileté et des objectifs de contenu correspondant à des objectifs spécifiques poursuivis à une ou plus d'une session particulière).

Une fois ces étapes franchies, il sera alors possible aux professeurs-chercheurs de proposer à leur Département une définition précise des objectifs terminaux de formation langagière et leurs critères d'évaluation, que ces critères définissent l'atteinte d'une performance ou d'un seuil de réussite.

Conclusion: une nomenclature commune et un plan de formation

La Politique de valorisation du français du Collège a obligé le Département de français à s'interroger particulièrement sur la formation langagière des élèves, tout en poursuivant leur formation culturelle. Cette formation langagière fait appel aux compétences en lecture et en écriture, compétences qui, pour des raisons d'objectivation et d'analyse, peuvent être isolées de leur champ d'application qu'est la littérature.

La recherche entamée par le Département de français est une recherche-action dont le but est de définir les objectifs de formation langagière des cours obligatoires de français. Elle veut donc interroger la pratique actuelle et en dégager les éléments des compétences linguistique, textuelle et discursive qui sont spécifiques au niveau collégial. Elle pourra, par la suite, proposer une nomenclature commune et imaginer un plan de formation pour l'enseignement ou le renforcement de ces compétences à travers les quatre sessions de cours obligatoires.

UNE RESPONSABILITÉ À PARTAGER

par Colette Buguet-Melançon

Il était de première importance de tordre le cou à deux préjugés nuisibles considérer que la maîtrise du code tient lieu de compétence langagière et croire que les professeurs de français, plus insensibles que les autres formateurs à la fibre éthique, se complaisent inutilement dans les champs de la littérature !

Après avoir montré que la maîtrise de la langue comprend mais dépasse largement la théorie et la mécanique du code, nous avons exposé le travail fait par Claude Noël et A. G. Turcotte du collège Édouard-Montpetit pour préparer le lourd mandat qui, dans le contexte de démocratisation, échoit aux professeurs de français : un contenu double, la langue et la littérature et cela sans moyens d'encadrement adéquats (3-0-3).

Ceci étant dit, il nous reste à vous convaincre que le maniement de la langue passe par les exigences de tous et l'enrichissement des langues de spécialités.

***

Pour le biologiste Henri Laborit, le langage fait l'Homme. Avec celui-ci, en effet, " *le symbolisme et la conceptualisation apparaissent. Avec les mots, permettant de prendre de la distance d'avec l'objet, une possibilité nouvelle d'associativité, donc de création d'imaginaire nous est donnée. Avec l'imaginaire, la possibilité de créer de l'information et d'en façonner le monde inanimé fait l'Homme. Avec le langage encore, la possibilité de transmettre à travers les générations l'expérience acquise fut possible* " (1) Tout n'est-il pas dit ? Ce que nous tenterons simplement, c'est de montrer comment les formateurs que nous sommes peuvent intervenir concrètement dans l'apprentissage de la langue, appliquée à tous les domaines du savoir, pour aider nos élèves à maîtriser cet outil prodigieux.

Nous considérerons ici la langue naturelle, le français en l'occurrence, qui constitue le point de passage de tous les langages graphiques dans nos pratiques de communication écrite. Aujourd'hui, les jeunes doivent être formés à la complémentarité des langages, c'est-à-dire à pouvoir passer du texte au schéma, à l'image, au graphique, à la formule, et vice versa. La langue naturelle demeure cependant le lieu de la compréhension profonde et de la nécessaire communication humaine. Le mathématicien, le chimiste, le

(1) Laborit, Henri. *L'Éloge de la fuite* Paris, Robert Laffont, 1976. 234 p.

UNE RESPONSABILITÉ À PARTAGER

par Colette Buguet-Melançon

Il était de première importance de tordre le cou à deux préjugés nuisibles considérer que la maîtrise du code tient lieu de compétence langagière et croire que les professeurs de français, plus insensibles que les autres formateurs à la fibre éthique, se complaisent inutilement dans les champs de la littérature !

Après avoir montré que la maîtrise de la langue comprend mais dépasse largement la théorie et la mécanique du code, nous avons exposé le travail fait par Claude Noël et A. G. Turcotte du collège Édouard-Montpetit pour préparer le lourd mandat qui, dans le contexte de démocratisation, échoit aux professeurs de français : un contenu double, la langue et la littérature et cela sans moyens d'encadrement adéquats (3-0-3).

Ceci étant dit, il nous reste à vous convaincre que le maniement de la langue passe par les exigences de tous et l'enrichissement des langues de spécialités.

***

Pour le biologiste Henri Laborit, le langage fait l'Homme. Avec celui-ci, en effet, " *le symbolisme et la conceptualisation apparaissent. Avec les mots, permettant de prendre de la distance d'avec l'objet, une possibilité nouvelle d'associativité, donc de création d'imaginaire nous est donnée. Avec l'imaginaire, la possibilité de créer de l'information et d'en façonner le monde inanimé fait l'Homme. Avec le langage encore, la possibilité de transmettre à travers les générations l'expérience acquise fut possible* " (1) Tout n'est-il pas dit ? Ce que nous tenterons simplement, c'est de montrer comment les formateurs que nous sommes peuvent intervenir concrètement dans l'apprentissage de la langue, appliquée à tous les domaines du savoir, pour aider nos élèves à maîtriser cet outil prodigieux.

Nous considérerons ici la langue naturelle, le français en l'occurrence, qui constitue le point de passage de tous les langages graphiques dans nos pratiques de communication écrite. Aujourd'hui, les jeunes doivent être formés à la complémentarité des langages, c'est-à-dire à pouvoir passer du texte au schéma, à l'image, au graphique, à la formule, et vice versa. La langue naturelle demeure cependant le lieu de la compréhension profonde et de la nécessaire communication humaine. Le mathématicien, le chimiste, le

(1) Laborit, Henri. *L'Éloge de la fuite*. Paris, Robert Laffont, 1976. 234 p.

physicien se parlent à eux-mêmes, et en français, avant de résumer leur pensée en formules ; et, lorsqu'ils réfléchissent ensemble, c'est encore en langue naturelle. Pour tous, et à quelque niveau que ce soit, la langue est l'outil d'unification des savoirs, des opérations intellectuelles et de l'affectivité. Structure potentielle, elle nous permet d'intégrer ou de représenter la structure du monde que nous percevons, lorsque nous décidons de nous exprimer ou de communiquer. Le grand chimiste Lavoisier l'expliquait ainsi : "*L'impossibilité d'isoler la nomenclature de la science et la science de la nomenclature tient à ce que toute science physique est nécessairement formée de trois choses : la série des faits qui constituent la science, les idées qui les rappellent ; les mots qui les expriment. Le mot doit faire naître l'idée ; l'idée doit peindre le fait, ce sont trois empreintes d'un même cachet ; et, comme ce sont les mots qui conservent les idées et qui les transmettent, il en résulte qu'on ne peut perfectionner le langage sans perfectionner la science, ni la science sans le langage, et que, quelque certains que fussent les faits, quelque justes que fussent les idées qu'ils auraient fait naître, ils ne transmettraient encore que des impressions fausses, si nous n'avions pas des expressions exactes pour les rendre.*"

Nous le voyons, la tâche n'est pas mince et dépasse largement le seul professeur de français. Elle nous concerne toutes et tous, selon des modalités différentes. La compétence langagière de nos élèves, sous ses aspects discursifs, textuels et linguistiques ne peut résulter que de nos efforts concertés et convergents. Or, tant que le professeur de français sera perçu comme le seul "maniaque" de la langue, son intervention sera de peu de poids. Pour être entendu des jeunes et déterminer leur comportement, le message doit être unanime : une langue de qualité est essentielle à toute communication.

Ce que les professeurs de français ne peuvent pas faire :

☐ **Convaincre** les élèves, quotidiennement, que la compétence à lire et à écrire, sous ses aspect linguistique, textuel et discursif, est nécessaire **aussi dans les autres cours et chaque fois qu'on lit ou produit un texte.** Démarche fastidieuse, certes, mais combien essentielle. Toute méthodologie doit refléter la préoccupation d'encadrer l'acte de lire et l'acte d'écrire (quoi ? pourquoi ? comment ?)

☐ **Proposer des applications** à d'autres contenus que la littérature, à moins que cela se fasse dans le cadre de cours spécifiques (*français de la science et de la technique, communication orale*)

Ce qui revient à chaque professeur :

☐ **Assumer la pratique** de la lecture et de l'écriture nécessaire à la structuration et à la communication de sa matière. Il faut connaître les programmes et comprendre les conditions de travail des enseignants du secondaire pour réaliser que les élèves ne sont pas prêts à lire ou écrire les types de textes que nous leur proposons généralement.

☐ **Préciser** les caractéristiques linguistiques, textuelles et discursives des travaux retenus dans sa matière. En particulier, au collégial, les structures textuelles traduisent un rapport plus complexe au réel : énonciation d'un point de vue personnel étayé sur une argumentation, organisation de l'information selon des rapports logiques autres que chronologiques, adaptation véritable du texte aux conditions de l'écrit, élargissement du vocabulaire général et du vocabulaire spécialisé.

☐ **Assurer** une évaluation formative et sommative du maniement de la langue tel qu'il vient d'être spécifié. L'élève doit être renseigné précisément sur les critères de clarté, de cohésion et de cohérence qui doivent présider à la forme du contenu et de l'expression. L'élaboration de grilles adaptées à la matière peuvent simplifier le travail de l'élève, de l'enseignant et donner à l'évaluation de la langue un caractère objectif et fonctionnel.

Rappelons que l'illetrisme n'est pas l'analphabétisme : il est le résultat du manque de pratique de la technique apprise au primaire. Le fléau sévit aussi au collégial. Nous pouvons tenter de le contrer, à condition de convaincre nos élèves qu'une **compétence de niveau collégial s'acquiert par une pratique constante de la langue dans des situations signifiantes et variées.** Par situation signifiantes, il faut entendre que écouter, lire, parler, écrire sont des actions et que, comme toute autre action, elles doivent être motivées, s'inscrire dans un projet. Or, sauf peut-être dans certains cours professionnels, les élèves sont peu conscients de ce qu'ils font lorsqu'ils écoutent, lisent, parlent ou écrivent. En particulier, quand ils sont placés dans une fausse situation de communication , tel l'examen où ils doivent "jouer" à celui ou celle qui informe, explique, convainc le professeur qui en sait plus que lui ou elle. Comment imaginer que le professeur de français puisse adéquatement préparer les élèves à la rédaction de fiches techniques, de rapports de laboratoires ? Pour qu'une pratique de la langue soit signifiante, il faut qu'elle intervienne à point nommé et qu'elle réponde à un apprentissage spécifique et spécifié. Enfin, la conquête de l'écrit passe par la variété des situations où la compétence linguistique doit se manifester et auxquelles elle doit s'adapter.

Comment intervenir ?

□ **En connaissant et en expliquant** les caractéristiques linguistiques, textuelles et discursives de la langue de sa spécialité.

Techniques Sciences Sc. humaines Lettres

Formalisation ----------) **Verbalisation**

Selon le domaine de référence, techniques, sciences, sciences humaines ou lettres, la langue tend vers la formalisation ou la verbalisation. Si les bases linguistiques de la langue demeurent communes (orthographe, grammaire), des modalités lexicales, syntaxiques, textuelles et discursives lui donnent une physionomie propre. La description du maniement d'une scie à chaîne, d'une situation sociologique ou d'un personnage de roman suivent des protocoles fort différents et impliquent un traitement de la langue spécifique. La description technique suivra de façon impérative un ordre de présentation des informations, sécurité oblige, certains objets seront nécessairement nommés, et de façon précise, par une terminologie conventionnelle, des caractéristiques concernant les formes, les matériaux, les couleurs, etc., seront obligatoirement présentes. Par contre, à l'opposé de la description littéraire, la description technique ne contiendra aucun élément d'appréciation subjective. On ne coupe pas *un peu, beaucoup, passionnément* un contact électrique ! L'*âme* d'un câble ne doit pas nous entraîner à des réflexions métaphysiques mais désigne une réalité très concrète et objective. Les qualités de la langue de la technique et de la science sont d'abord le respect d'une présentation normalisée, stéréotypée, qui traduit l'objectivité. En revanche, dès que la science *commente, interprète* ou *philosophe* le moindrement, elle en appelle à la langue littéraire qui cède le pouvoir aux mots, ouvre la porte à la subjectivité de

celui qui écrit et de celui qui lit. Pour certains mathématiciens de haut niveau, la seule langue capable d'exprimer l'idée est la poésie !

□ En rendant explicites les objectifs d'ordre linguistique qui sous- tendent l'apprentissage de la matière.

Là encore, les choses ne vont pas de soi pour un nombre important d'élèves. Pour ceux-là, il faut peut-être préciser que *connaître* veut dire, en bout de ligne, soit au moment de l'évaluation, *être capable de* ***nommer et de décrire,*** que *comprendre* se traduit par la capacité à ***définir, expliquer, argumenter,*** qu'*évaluer* c'est, en définitive, pouvoir **rédiger un commentaire**.

Si le propos paraît simple, il se complique lorsqu'on réalise que le vocabulaire des consignes est loin d'être normalisé. Pour vous en convaincre, essayez donc, avec quelques collègues, de comparer vos définitions des verbes *montrer, prouver, résumer, analyser, etc.* Faites le même exercice avec les types de travaux que vous proposez aux élèves. Ce débat préalable pourrait bien vous amener à une certaine rationalisation des consignes employées, ou, au moins, à de simples définitions des consignes retenues à l'attention des élèves souvent désorientés par une certaine cacophonie pédagogique.

□ En proposant des interventions méthodologiques plus directives.

Entre l'abstraction des objectifs et le réalisme impitoyable de l'évaluation, la méthodologie constitue la véritable rencontre de l'élève et du professeur. Si celui ou celle-ci reconnaît le rôle fondamental des activités langagières (lire, écouter, parler, écrire) il doit proposer des conseils, des modèles, des grilles de critères, des exercices qui permettent à l'élève d'acquérir la compétence attendue. Une bibliographie, par exemple, peut indiquer les ouvrages dont la lecture est obligatoire pour recueillir les informations nécessaires sur le plan du contenu du cours et proposer quelques questions-guides, un résumé, un schéma accompagné de la nomenclature , cette bibliographie peut proposer des lectures d'enrichissement, articles, revues et valoriser cette démarche par l'octroi de points supplémentaires sur présentation de fiches de lecture. Enfin, il n'est pas inutile d'aider les élèves de la présente génération à connaître et à savoir utiliser les ressources documentographiques qui constitueront, à coup sûr, les moyens d'actualiser leur information et, finalement, de les initier aux nouveaux outils : banques de données de toutes sortes.

Les manuels récents proposent, généralement, des questions et exercices visant la maîtrise de la terminologie appropriée à une spécialité, mais il est

simple de concevoir quelques exercices à trous visant à l'intégration d'une nomenclature ou de termes marquant les relations appropriées : cause, conséquence, comparaison, opposition, addition, restriction, simultanéité, etc.

La lecture n'est pas réductible au déchiffrement, elle implique des stratégies qui doivent être adaptées aux types de textes et aux buts de la lecture (s'informer, comprendre, se divertir). Il faut changer les habitudes de lecture des élèves en leur proposant des parcours actifs : recherche de faits, de données, de termes d'articulation, d'énoncés de points de vue, de sous-entendus. Il faut les rendre attentifs aux différences de traitement de l'information selon le type de texte : manuel didactique, revue de vulgarisation, revue spécialisée et article d'opinion.

□ En rendant manifeste, dans l'évaluation, l'importance de la forme.

Il est très artificiel de séparer le fond de la forme. La seule justification d'une telle démarche est qu'elle peut éclairer, rendre diagnostique et donc fonctionnelle l'évaluation d'une activité langagière.

Lorsque l'élève reçoit un commentaire qui déplore le manque de clarté, de rigueur, de cohérence de son texte, il reste soit indifférent soit découragé, si le commentaire ne le renseigne pas sur le ou les aspects de sa compétence linguistique, textuelle ou discursive qu'il doit surveiller, améliorer ou acquérir. En effet, la clarté ne repose-t-elle pas sur :

- **la justesse, la précision** (connaissance du lexique, de l'orthographe, recours aux outils de référence);
- **la cohésion**, regroupement des informations
- **la cohérence,** ordre, progression, relations entre les informations (connaissances grammaticales et syntaxiques)

. **Obstacles à la clarté**

- Omission
- Ambiguité
- Faux sens — d'un mot, d'une phrase, d'une partie de texte
- Contresens
- Non sens
- Redondance
- Désordre

Conditions préalables à la clarté

Étant donné que le sens d'un mot, d'une phrase, d'un texte est toujours relatif au contexte, cela présuppose une analyse de la situation de communication (qui ? dit quoi ? à qui ? pourquoi ? comment ?) et le respect des consignes et modèles proposés par la professeur.

Du point de vue du lecteur ou de l'auditeur, la clarté se traduit par:

- ☐ Le respect des codes
  - lexical : sens des mots approprié au contexte
  - orthographique : attention aux homophones
  - grammatical : accords
  - syntaxique : pronoms, ponctuation, complétude de la phrase
  - typographique : espaces, alinéas, majuscules, unités

- ☐ Le regroupement des données (cohésion)
  - syntaxe de la phrase
  - maîtrise du paragraphe
  - utilisation des titres et sous- titres
  - récurrence du thème (concepts, mots-clefs)

- ☐ L'établissement de liens entre les données (cohérence)
  - mots liens appropriés
  - complétude des phrases, des paragraphes
  - complémentarité de l'introduction et de la conclusion

- ☐ La présence d'indices guidant le lecteur ou l'auditeur dans la construction du sens
  - amorces, transitions, digressions, point de vue

Des aspects subjectifs entrent en ligne de compte. On peut néanmoins établir un jugement sur les critères suivants:

- ☐ L'étendue et la variété du lexique
  - utilisation des synonymes
- ☐ La variété des tournures syntaxiques
- ☐ L'allégement et l'enrichissement des phrases
- ☐ L'originalité, la variété des procédés utilisés : images, métaphores, ironie, questions, registre

Nous avons établi des grilles qui peuvent aider à l'évaluation ou à la formation langagière des élèves. Chaque discipline, cependant, devrait les adapter à ses priorités. La compétence de niveau collégial devrait se déduire de la somme de ces priorités. Sa définition reposerait alors sur un véritable concensus social et pédagogique.

***

En conclusion, face à une responsabilité qui nous est commune : la formation de l'élève, nous avons tenté de vous sensibiliser au processus de la formation langagière et aux conditions de son développement.

En premier lieu, nous avons montré que la compétence langagière est globale et que, dans la pratique, elle ne se morcelle pas. Nous n'avons distingué les aspects linguistique, textuel et discursif que pour des fins d'analyse et de stratégies pédagogiques. Nous avons voulu souligner, par ailleurs, que le processus d'acquisition de la langue doit être permanent et progressif, tel une spirale s'élargissant, pour répondre au développement intellectuel des élèves au collégial. Cet essor, c'est le passage de savoirs ponctuels et spontanés à des savoirs variés et organisés.

Enfin, nous avons rappelé l'évidence : seule la pratique constante, diverse et signifiante peut mener à la compétence à lire, écrire, parler, écouter et seul un message univoque de tous les formateurs peut rendre à nos jeunes la maîtrise de la langue essentielle.

***

COLLOQUE 10 ANNIVERSAIRE DE

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

Aider à l'accomplissement de la vie dans la vieillesse par l'éducation

par

Marie-José FLEURY,
professeure
et
Jean-François CARDINAL,
conseiller pédagogique

au Collège Marie-Victorin

Atelier 3.2

AIDER À L'ACCOMPLISSEMENT DE LA VIE DANS LA VIEILLESSE

PAR L'ÉDUCATION

Que faut-il entendre par compétence lorsqu'on s'adresse à des étudiants adultes âgés de 50 ans et plus ? Étant donné le caractère unique, pour l'instant, de notre intervention éducative, il importe d'identifier, au préalable, la spécificité de notre approche.

Après une brève présentation du contexte dans lequel a germé cette initiative, nous tenterons d'en cerner la visée éducative. Puis, nous esquisserons la mise en œuvre tout en dégageant des points d'appui spécifiques. À cet effet, nous illustrerons notre propos en profilant deux formules de cours.

Origines

Dans la plupart des sociétés modernes, la retraite a été associée aux loisirs et au bien-être. Cette période de vie, libérée des contraintes du travail, a très tôt fait apparaître ses limites. Comment les retraités confinés au monde du loisir peuvent-ils continuer à donner un sens à leur vie et se sentir des citoyens à part entière ?

En juin 1984, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec, par la commission de l'éducation des adultes, publiait les résultats d'une étude intitulée: Et si l'âge était une richesse : l'éducation face au vieillissement. Le Conseil demandait comment intégrer cet «âge nouveau» à la société et quel rôle devait y jouer l'éducation. Cette question soulevait, entre toutes, le problème de l'intégration d'une nouvelle clientèle dans le cadre de l'éducation structurée. On se souviendra que les premières tentatives dans ce sens visaient à offrir un support aux pré-retraités par le biais de sessions de préparation à la retraite.

Dès 1975, le collège Marie-Victori... a commencé à offrir divers services éducatifs aux adultes de 50 ans et plus. Il fait aujourd'hui figure de pionnier avec ses programmes d'études collégiales en sciences humaines et en arts et lettres réservés aux 50 ans et plus. Il y a 15 ans, un petit nombre de professeurs du Collège, impliqués dans la formation d'intervenants en gérontologie et dans l'animation de sessions de préparation à la retraite, constataient, d'une part, le drame vécu par un trop grand nombre de personnes âgées mal préparées à vivre le grand âge, et d'autre part toutes les difficultés d'adaptation vécues par les «jeunes» retraités, ces derniers désirant changer leur situation. Ces quelques professeurs se sont joints à des retraités afin de découvrir des solutions qui permettraient à des adultes vieillissants de mieux se situer, de se donner des moyens d'adaptation et d'action; afin de vivre pleinement leur retraite et aussi de mieux se préparer aux réalités du grand âge.

Les premières activités de formation, appelées «Retraite active», ne se sont inspirées d'aucun modèle connu. Elles proposaient une démarche d'ordre psycho-sociologique. Ses principaux objectifs concernaient l'actualisation des expériences de chaque participant et leur réinvestissement immédiat dans la collectivité. L'intérêt d'une implication sociale immédiate, à travers des actions bénévoles ou autres, s'est très peu

manifeste, les étudiants de 50 ans et plus ont exprimé de façon croissante leur désir d'apprendre pour eux-mêmes et de développer une plus grande emprise sur leur environnement. L'étape retraite s'ouvre désormais sur un nouveau défi social: de la retraite-loisir, est en train de naître la retraite-adaptation. Cette dernière suggère la mise en place de moyens spécifiques susceptibles de favoriser l'épanouissement de cette nouvelle catégorie de citoyens. L'éducation, croyons-nous, se présente comme un outil privilégié.

Conscients de la valeur de nos années d'expérience avec les personnes retraitées, nous pensons que le moment est venu de faire connaître la raison d'être et les caractéristiques de notre pratique. Comment concevons-nous l'intervention éducative ? En quoi favorise-t-elle l'adaptation à l'âge de la retraite ? En quoi contribue t-elle au développement de la collectivité ? En tentant de cerner ces questions, nous espérons faire la preuve que l'éducation destinée aux personnes âgées de plus de 50 ans s'inscrit à part entière dans la visée de l'éducation des adultes et qu'à ce titre elle peut prétendre contribuer aux recherches sur la notion de compétence au collégial.

Apprendre

Qu'est-ce qu'apprendre ? Voilà bien l'éternelle question. Sans cesse il nous faut réajuster la réponse au gré des valeurs et des besoins fluctuants de la société. L'éducation première, la formation professionnelle du jeune adulte, le recyclage, etc., l'éducation n'en finit plus de se diversifier. Pourtant, quelques principes demeurent, quelques visées fondamentales animent de près ou de loin les différents types de pratique éducative.

Avec les 50 ans et plus, nous retrouvons à nouveau ces grands axes du concept de l'apprentissage. S'informer, faire et comprendre s'appliquent à tous les âges de la vie. Il convient d'insister cependant sur la nécessité de mener jusqu'au bout le processus d'apprentissage, c'est-à-dire jusqu'à la compétence comprise comme étant l'aptitude à juger. Car c'est à cette étape seulement que l'étudiant[1] se dégage des modèles, étant bien entendu que l'éducation au 3e âge ne prépare pas à une entrée dans la vie mais plutôt à une «finition». Apprendre pour se renouveler, pour continuer à vivre mais aussi pour bien finir. Face à ce qui se referme dans la vie, nous retenons donc pour le projet éducatif:

l'acquisition de contenus spécifiques,
l'instrumentation et l'expérimentation;
la réflexion et l'entraînement au jugement critique
envisagés comme supports à la recherche de signifiants
en soi et pour soi et comme ouverture à la spiritualité.

1. Fondements

L'éducation première et l'éducation des adultes forment un continuum au cours duquel la personne se développe, se socialise et apprend à s'adapter au monde du travail.

---

[1] Pour faciliter la lecture, nous avons retenu le genre masculin. Cependant, chaque fois que la formulation le permettait, nous avons opté pour des tournures plus représentatives de l'ensemble des personnes concernées.

L'avance en âge et le retrait du milieu professionnel ne signifient pas pour autant la fin des besoins éducatifs. La vie continue et avec elle la nécessité de mieux comprendre, de mieux se situer socialement pour une plus grande indépendance. L'éducation permanente s'est donnée comme vocation de faciliter les adaptations nécessaires tant sur le plan professionnel qu'au niveau affectif ou social. En ce sens, le droit à l'éducation, comme facteur du développement continu de la personne et d'adaptation aux nouveaux rôles sociaux, concerne tous les âges de la vie.

Si l'adulte vieillissant est assuré de décliner, notamment sur le plan physique, il n'est jamais dit qu'il ait atteint sa pleine maturité, qu'il soit un être achevé, ayant développé la totalité de son potentiel.

Parce que notre intervention se situe dans un établissement d'enseignement collégial, nous disons que ce développement peut passer par l'acquisition de connaissances. Nous fondant sur les résultats les plus récents de la recherche[1], nous retenons en particulier que:

- *par l'acquisition de contenus spécifiques, les adultes âgés s'ouvrent à une plus grande compréhension des êtres et des choses;*

- *par les opérations mentales qu'exige la participation active aux cours, ils réactivent et développent leurs habiletés cognitives;*

- *par les efforts surmontés et la prise de conscience de leurs acquis et apprentissages, ils renforcent leur image de soi;*

- *le partage d'intérêts et de préoccupations avec leurs pairs brise la solitude tout en confirmant une identité et une valeur sociale.*

Pour toutes ces raisons, nous croyons que l'éducation peut amener les adultes âgés à envisager et à accueillir les changements de leur vie. Tenant compte de la finitude de la vie vers laquelle se dirige toute personne, l'intervention éducative, notamment les opérations mentales et les relations interpersonelles qu'elle suppose, cherche donc à limiter, ralentir les pertes de toute nature (physiologique, affective, cognitive, sociale) et aussi à amener les étudiants eux-mêmes à les surmonter. Mais parce qu'il existe aussi une «possibilité de gains» que suppose toute adaptation au changement — et atteindre l'âge de la retraite force ce processus» — l'intervention éducative cherche aussi à instrumenter les étudiants âgés afin de les soutenir et parfois même de les relancer dans la poursuite de leur développement.

Gérer, ralentir les pertes tout en misant sur les forces restées vives que constituent à la fois les acquis d'expérience, les habiletés et facultés intactes et le besoin d'élargissement des connaissances, nous amène à formuler ainsi l'intention éducative qui anime chacune de nos interventions auprès des étudiants âgés, quel que soit le champ du savoir: **aider à l'accomplissement de la vie dans la vieillesse par l'éducation.**

---

[1] Consulter en particulier les écrits de J. Botwinick, R.J. Havighurst, G. Labouvie-Vief, R. L'Écuyer, J. Poitrenaud, K. Schaie pour psychologie et vieillissement; J. Birren, Ph. Carré, A. Chené, R. Hiemstra, D.B. Lumsden, H. Moody, D. Peterson et D. Woodruff pour éducation et 3e âge.

2. Modalités

L'intervention éducative s'accomplit principalement selon deux stratégies conjointes:

***En amenant** l'étudiant âgé à se **reconstruire des buts** selon son âge, son potentiel, ses besoins ... Aider à trouver un sens à son vieillissement. Pour ce faire, l'élaboration des cours s'appuie sur la richesse de l'expérience à la fois pour confirmer les personnes dans ce qu'elles sont mais aussi pour inciter à l'exploration et au développement.*

L'élaboration des cours prévoit également que chaque étudiant aura l'occasion de se dire de façon authentique, de nommer et de relier ses acquis aussi bien anciens que récents, l'apprentissage se réalisant alors sur le mode intégratif.

***En reconnaissant la valeur de l'adulte âgé.** L'intervention éducative renforce cette démarche de reconnaissance personnelle. Il ne s'agit pas uniquement d'évaluer une performance, de sélectionner au nom de critères normatifs mais de miser en priorité sur la compétence de chacune des personnes afin d'appuyer la démarche fondamentale de chaque étudiant: être à soi même.*

Ainsi le projet éducatif, n'étant plus orienté à des fins professionnelles, voit émerger sa finalité première: former l'être tout entier, ce qui suppose principalement de libérer son potentiel et de développer son aptitude au jugement.

Dans la mesure ou elle débouche sur la responsabilité et l'autonomie de étudiants, l'intention éducative va donc à rebours des modèles de dépendance et d'inertie généralement attribués aux adultes âgés.

3. Contenus

A l'intérieur de chaque cours, il nous faut chercher des contenus qui prennent en considération les valeurs des étudiants âgés et qui leur apparaissent significatifs. Instruire peut donc aussi bien signifier instrumenter, enrichir ou prévenir dans la mesure ou l'on sélectionne des contenus que les personnes pourront réutiliser dans l'immédiat. Enseigner une habileté ou un savoir vise à y trouver une cohérence; plutôt que montrer ou informer, c'est chercher à les intégrer dans le bagage des acquis. C'est pourquoi il importe de situer chaque contenu en rapport avec des objectifs précis, de les subdiviser en étapes s'enchaînant l'une à l'autre et chaque fois marquées d'une épreuve ou d'un problème à résoudre afin qu'émerge, au delà des contenus, une forme de pensée, véritable reflet d'une manière de vivre: chaque tension résolue ouvre à un niveau supérieur d'être.

Sans programme, la progression n'est pas assurée. Rechercher des contenus transférables et organisés implique qu'après avoir acquis de nouveaux savoirs et éclairé davantage ce qui a déjà été vécu, les personnes en viennent à explorer par elles-mêmes les avenues de leur choix. Nous retenons donc tous les champs du savoir susceptibles d'amener les étudiants âgés à se réinvestir sur les plans corporel, affectif, cognitif. Nous privilégions le défit intellectuel et le plaisir d'apprendre pour apprendre en ce qu'ils procurent un enrichissement de la compréhension du monde. Les étudiants peuvent ainsi se transcender en dépassant le cadre de leur propre réalité.

L'intervention éducative

1. Besoins et intérêts des étudiants âgés

En aménageant des contenus et des conditions d'apprentissage inspirés par la demande des adultes âgés, nous nous faisons garants d'une intervention actuelle et adéquate. Car derrière l'identification d'un besoin de formation se logent les valeurs de la personne ainsi que celles de son milieu et de sa génération. Cependant, ces données, si précieuses soient-elles, ne peuvent nous servir qu'à titre de point d'appui pour notre intervention. Prenant le relais, la pratique cherche à son tour à soutenir et à alimenter une réflexion à partir des contenus présentés de manière à amener les étudiants à préciser la nature et les conséquences de leur demande de formation. En poursuivant la recherche de significations dans ce sens, cette pratique se trouve à mettre l'accent sur le processus évolutif des apprenants; elle aide et facilite les découvertes et les changements.

2. Objectifs et démarche

Alors, l'élargissement des connaissances débouche sur une meilleure compréhension de soi et du monde tout comme il favorise l'expression des capacités créatrices chez ceux qui désirent vivre une expérience esthétique.

Pour des personnes qui opèrent un retour aux études après plusieurs décennies, il est indispensable de commencer par une phase de «pré-formation» pour faire le point sur leur désir et sur leur façon d'apprendre, sur les moyens à mettre en œuvre pour favoriser leur démarche tout en explorant les différents aspects de la retraite. Nous cherchons donc à situer notre intervention au point de rencontre où coïncident la demande des étudiants âgés et notre façon de concevoir l'intervention éducative.

3. Expérimentation et accompagnement

Le rôle des connaissances est double: d'une part ces dernières facilitent l'adaptation au présent, prioritairement à la vieillesse avec tout ce que cela comporte; d'autre part elles favorisent l'épanouissement personnel avec comme perspective l'ouverture sur la transcendance et la plénitude. Les objectifs intermédiaires privilégiés pour réaliser ce parcours sont le développement des habiletés cognitives et la consolidation des expériences passées.

L'organisation des contenus s'articule principalement à partir des trois formules pédagogiques suivantes:

- *Les cours proprement dits, axés sur l'acquisition des connaissances, où la matière est présentée selon un déroulement logique et progressif;*

- *les ateliers centrés sur l'expérimentation par les étudiants de méthodes et techniques spécifiques, accompagnée d'un minimum d'information théorique;*

- *les démarches individuelles où la relation tutoriale et la dynamique occasionnelle du groupe des pairs servent de support pédagogique.*

Dans tous les cas, l'apprentissage est concret, c'est-à-dire conçu en fonction des besoins et intérêts immédiats des étudiants. Il se caractérise par l'usage de méthodes actives par lesquelles les formateurs misent sur la motivation intrinsèque des étudiants, recherchent avec eux l'accès à la compréhension (savoir-être) en faisant une place notamment à l'auto-évaluation. L'étude exploratoire ainsi que la mise en application de

techniques spécifiques favorisent l'expression de soi, l'émergence des significations, l'unification et la mise en ordre des savoirs d'expérience.

L'organisation des contenus se singularise également par la place qu'elle accorde à l'accompagnement pédagogique tout au long et à tous les niveaux du programme.

À l'intérieur de chaque cours, par exemple, le formateur réserve quelques périodes pour instrumenter, guider ou confirmer les étudiants dans leur façon d'entreprendre les travaux individuels.

Dans les ateliers de méthodologie surtout, où les formateurs instrumentent pour apprendre, supervisent et facilitent les démarches et participations individuelles dans les cours en abordant aussi bien la question des affects reliés à l'apprentissage que les notions de base du travail intellectuel.

Dans tous les ateliers ainsi que dans les «démarches individuelles» parce que le formateur/tuteur donne priorité et supporte, parfois avec le concours du groupe des pairs, la réalisation des itinéraires personnels.

Ainsi peut-on parler d'enseignement individualisé car c'est par l'accompagnement que les étudiants peuvent apprendre à leur rythme et faire coïncider les objectifs pédagogiques avec leurs propres objectifs d'apprentissage.

En accordant la priorité à l'expérimentation et à l'accompagnement, la pratique éducative peut espérer, par voie de conséquence, éviter de répondre exclusivement au besoin de dépendance des étudiants âgés, ce qui aurait pour effet de les garder en retrait. Au contraire, en cherchant à faire émerger les apprenants à travers la sollicitation de leurs découvertes, la pratique stimule et renforce leur besoin d'indépendance, misant ainsi sur les forces d'autogénération. L'évaluation, comme partie prenante de cette visée, va en être également le reflet en prenant en compte le partage des initiatives et des responsabilités à l'intérieur des cours afin que les étudiants se sentent véritablement partenaires du projet éducatif . Il revient à chaque formateur de doser la part des implications respectives selon les objectifs énoncés au début de la session. Il lui incombe également d'amener chaque étudiant à s'approprier son expérience d'apprentissage en instaurant une relation éducative basée sur la réciprocité des échanges et la collaboration.

L'enjeu de l'enseignement et de l'apprentissage est donc dans la relation éducative que le formateur établit avec son groupe-classe autant qu'avec chaque étudiant. En apparence, le formateur est celui qui sait et celui qui cherche à «être avec» pour «faire savoir». Plus en profondeur, qui est-il ? Quel rapport entretient-il avec le vieillissement, le sien comme celui des autres ? Quelles significations personnelles accorde-t-il à l'acquisition des connaissances ? D'où tire t-il son sentiment de pouvoir ?

Voilà autant de pistes susceptibles d'éclairer le sens de notre pratique avec des adultes âgés. L'issue également puisque nos attitudes auront pour effet de maintenir une relation de dépendance renforçant les effets de l'âgisme ou bien de stimuler ou de relancer le désir d'accomplissement et l'invention de projets personnels.

S'il est des moments où notre intervention éducative se singularise sans réserve, c'est bien au début et à la fin des programmes proposés. Voici donc, à titre d'illustration, deux profils de cours où l' «accomplissement» et l' «expérimentation» cherchent à favoriser une plus grande autonomie et à inspirer un projet de vie.

1. *En début de programme, les étudiants s'inscrivent à un cours où ils développent une approche psychologique de l'apprentissage.*

Ce cours relève de l'enseignement modulaire basé sur l'autoformation à partir de documents écrits, et sur la formation grâce à des activités de groupe et au support pédagogique personnalisé. Le cours est réparti en cinq modules permettant à l'étudiant de cerner de façon globale le processus de l'apprentissage et d'identifier ses propres façons d'apprendre.

Chaque module s'appuie sur:

- *un cahier spécifique contenant des notions et des exercices dont l'objectif est de permettre à l'étudiant de s'approprier son expérience d'apprentissage.*

- *une activité spécifique dont les objectifs et le déroulement varient selon les modules. À cette occasion, l'étudiant a la possibilité d'échanger avec ses pairs et de rencontrer le professeur.*

- *un support pédagogique personnalisé pour les étudiants qui en manifestent le besoin. Il se réalise à l'occasion de rencontres individuelles ou d'entretiens téléphoniques.*

L'évaluation porte sur la capacité à compléter les cahiers et sur la participation active lors des rencontres . Un grille préparée par le professeur est utilisée lors de l'auto-évaluation. Un certain pourcentage est réservé à l'aspect qualitatif de l'atteinte des objectifs selon des critères spécifiques identifiés par le professeur dès la première rencontre.

MODULE I	**MODULE II**	**MODULE III**	**MODULE IV**	**MODULE V**
Un processus d'apprentissage	Apprendre	Le retour aux études	Apprendre à 50 ans et plus	Cahier synthèse
ACTIVITÉ «Comment j'apprends ?»	**ACTIVITÉ** «L'âge et l'apprentissage»	**ACTIVITÉ** «Le plaisir d'apprendre»	**ACTIVITÉ** «Apprendre à 50 ans et plus au collégial»	**ACTIVITÉ** «Mon nouveau capital d'apprenant»
OBJECTIFS •S'initier à la démarche et aux objectifs du cours •Échanger sur le processus d'apprentissage	**OBJECTIFS** •Comprendre les effets de l'âge sur l'apprentissage •Développer des moyens pour apprendre de façon plus efficace	**OBJECTIFS** •Développer le désir d'apprendre •Découvrir le plaisir d'apprendre	**OBJECTIFS** •Cerner son désir d'apprendre •S'informer sur la poursuite du programme	**OBJECTIFS** •Faire une syathèse de l'ensemble du cours •S'approprier le sens de sa démarche personnelle

2. *En fin de de programme, les étudiants peuvent s'initier à la rédaction et la révision de documents écrits.*

Conçus comme des ateliers, ces cours sont basés sur l'axiome: faire pour apprendre. Les étudiants ont pour objectif de mener à bien la publication d'une revue littéraire. Pour ce faire:

ils apprennent le processus et les techniques de la création d'un document écrit;

ils développent leur capacité à prendre des décisions face à l'action.

Pour réussir les différentes étapes du processus, les étudiants disposent d'un manuel d'accompagnement contenant les objectifs et la description des tâches de production et de rédaction. Ils procèdent en sous-comité pour réaliser les différentes tâches et peuvent compter en tout temps sur l'appui du professeur, oeuvrant surtout à titre de coordonnateur et d'accompagnateur-ressource.

TÂCHES

Production du document écrit	Collecte des textes	Sélection des textes	Mise en forme de la revue	Mise en page de la revue
Techniques de rédaction	Composition des textes	Révision des textes	Correction des épreuves	Rédaction de communiqués, circulaires ...

L'évaluation, basée sur les capacités de production, de coopération et d'implication personnelle, est à la fois quantitative et qualitative. Une grille préparée par le professeur est utilisée pour l'auto-évaluation. Elle couvre les trois niveaux d'apprentissage: connaître, faire, comprendre.

Misant à fond sur l'autonomie des candidats, cette activité de formation se situe à mi-chemin entre le milieu collégial et l'extérieur, sorte de tremplin pour une implication sociale. Résolument intégrative, elle met de l'avant la valeur de continuité en s'appuyant sur l'interformation: d'une année à l'autre, quelques étudiants, agissant sur une base de volontariat, transmettent leur savoir-faire aux nouveaux venus.

Conclusion

L'organisation pédagogique est le résultat de la rencontre d'une demande (celle des adultes âgés) et de notre philosophie de l'éducation axée sur le développement et la plénitude de la personne (humanisme classique et contemporain) par l'acquisition de connaissances et d'habiletés spécifiques. Elle se réalise par:

Une gestion soucieuse de sa mission éducative et notamment de son rôle de soutien pédagogique autant pour faciliter les aspirations des étudiants que les initiatives des formateurs.

L'accompagnement andragogique individualisé et le caractère pratique des apprentissages.

L'implication systématique des étudiants âgés comme partie prenante au projet éducatif tant au plan de l'élaboration des contenus que de la gestion de l'organisation interne des cours.

Parce que nous ne visons pas une efficacité professionnelle avec nos étudiants, l'originalité de notre organisation pédagogique est de favoriser une démarche d'épanouissement personnel et social révélant du même coup le grand pouvoir de l'éducation, celui de libérer le potentiel humain jusqu'au bout de la vie. L'issue du projet éducatif devrait donc se traduire, chez les personnes vieillissantes, par un meilleur ajustement à l'environnement, notre compétence ayant consisté à oeuvrer au prolongement de l'autonomie. Une question nous habite: est-ce que nous leur «donnons le goût» de retourner aux autres générations pour revendiquer leurs droits et continuer d'assumer des responsabilités ?

MARIE-JOSÉE FLEURY
Professeure
Centre de gérontologie

1980.05.01

Note: La collaboration de Jean François Cardinal à la préparation de cette communication nous a été précieuse et nous l'en remercions.

4. Enseignement
et formation

COLLOQUE 10e ANNIVERSAIRE DE

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

Rôle de la formation en entreprise et attentes pour faire le pont avec le milieu de l'éducation

par

Mario ARSENAULT, chef du service de développement des ressources humaines chez Hydro-Québec

Atelier 4.1

LE COLLÈGE EN ENTREPRISE

Présentation de Monsieur Mario Arsenault
d'Hydro-Québec

31 mai 1990

Vous trouverez dans les notes qui suivent les idées maîtresses que nous dégageons d'une expérience de collaboration entre Hydro-Québec et certains collèges du réseau public. Cette expérience concrétisait une entente entre le syndicat et l'entreprise sur la formation nécessaire à l'exercice de 37 emplois spécialisés dans les domaines de l'électricité, de l'immobilier, du génie civil, de l'acquisition, de la comptabilité et du dessin technique. (Voir Annexe I)

Nous présentons sous forme de mots-clefs les caractéristiques professionnelles et comportementales des collèges qui se sont avérées être les facteurs de succès aux différentes étapes du projet.

1. RECHERCHE DE LA FIRME DE CONSULTANT

Spécialisation:

Nous cherchons des organismes spécialisés dans des contenus ou des domaines précis.

Ex.: Formation d'ouvriers spécialisés ou techniciens en électricité et en civil.

Compétence reconnue:

Nous cherchons des maisons qui ont des "success stories" reconnues dans le milieu. Il y a nécessité de publier vos réussites.

Disponibilité:

Être facilement accessible. Atteindre facilement la ou les personne(s) responsable(s). Ne pas faire sentir au client la bureaucratie interne.

2. NÉGOCIATION DU CONTRAT

Agressivité:

Vouloir obtenir le contrat et se comporter comme tel. Démontrer énergie, compétence et confiance.

Adaptabilité:

Saisir, comprendre et accepter le contexte du client. Être prêt à modifier les processus administratifs en fonction de la situation du client.

Rapidité:

Être apte et capable de respecter des délais courts et de pouvoir prendre des décisions rapidement. Avoir un seul intervenant qui gère les interfaces internes.

Langage d'affaire:

Démontrer une approche client. En plus de connaître à fond votre domaine (le contenu), être à l'aise dans le processus contractuel (coûts, produits, contrôle de qualité, maître d'oeuvre, sous-traitance, etc...).

3. DÉFINITION DES BESOINS (de développement)

Réalisme:

S'ancrer uniquement et totalement sur les besoins du client et non sur tous les produits disponibles "en tablette" dans votre entreprise.

Imagination:

Identifier et proposer des avenues nouvelles, des arrangements différents entre les besoins du client et les compétences du consultant.

Professionnalisme:

Ne pas s'aventurer dans ce que l'on ne connaît pas à moins d'aller chercher l'expertise ailleurs. Le client en connaît beaucoup plus que l'on pense et sait faire la différence.

4. ÉLABORATION DES CONTENUS

Spécificité:

Référer aux réalités de l'entreprise du client, utiliser le vocabulaire des travailleurs. Le programme est celui de la compagnie non celui du collège.

Collaboration:

Développer conjointement les contenus avec les utilisateurs. Valider constamment avec la gestion et les employé(e)s visé(e)s.

Simplicité:

Utiliser des schémas simples, des modèles pratiques et immédiatement transférables.

Mise à jour:

Faire appel et utiliser les technologies et les instrumentations les plus récentes car ce sont souvent celles utilisées en entreprise.

5. DIFFUSION DE LA FORMATION

Ouverture:

Adapter la pédagogie à la c[illegible] Accepter que le rythme d'apprentissage théorique n'est [illegible]blable à celui du collégien de 18 ans.

Dynamisme:

Varier les méthodes, techniques, exercices. Les travailleurs sont habitués à bouger constamment, leur niveau d'écoute baisse rapidement s'il n'y a pas d'action.

Interdépendance:

Utiliser les expériences et connaissances acquises sur le tas par les travailleurs. Faire fréquemment le lien entre l'enseignement et leur travail pratique.

Support individuel:

Intégrer dans le programme des activités de support à l'apprentissage tant au niveau du groupe qu'au plan individuel. Pour plusieurs, cette précaution fait la différence entre le succès et l'échec.

6. RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET DES EQUIVALENCES

Objectivité:

Démontrer une compétence et une intégrité reconnaissables par toutes les parties (patronat, syndicat, les employé(e)s).

Transparence:

Donner exactement la même information à toutes les parties impliquées tant sur le processus d'évaluation que sur les résultats.

Célérité:

Répondre rapidement aux demandes d'évaluation et émettre les résultats à l'intérieur de très brefs délais.

7. UTILISATION DU MATÉRIEL (DROIT D'AUTEUR)

Équité:

Élaborer une entente où les deux parties conservent un droit de propriété avec des conditions limitées et précises d'utilisation.

Simplicité:

Limiter l'entente à une page et éviter les contrats aux multiples articles. Plus il y a d'articles, plus le potentiel de mésentente augmente.

Respect mutuel:

Trouver le juste milieu entre l'attitude "envahissante" de l'entreprise et le réflexe "prima donna" des professionnels de l'enseignement.

8. ÉVALUATION ET SUIVI

Flexibilité:

Être ouvert à de nombreuses modifications en fonction du feedback des participant(e)s, des changements organisationnels et des nouveaux besoins.

Rigueur:

Intégrer des éléments de contrôle des apprentissages et de leur pertinence tout au long du projet. Faire des rapports quantitatifs et qualitatifs de l'évolution du programme.

Continuité:

Assurer un service après-vente, c'est-à-dire, proposer des ajustements, modifications ou encore de nouvelles avenues. Maintenir constamment le contact pendant et après le projet.

EN CONCLUSION, nous pouvons affirmer que l'expérience de collaboration Hydro-Québec-collèges en est une de gagnant-gagnant. Les collèges participants, via leur personnel impliqué, acquièrent une connaissance pratique de la réalité très complexe du milieu de travail. Cette connaissance peut être reinvestie dans leur enseignement. Les contacts qui se font développent petit à petit un réseau entreprises-collèges et même inter-collégial.

Pour Hydro-Québec, ce projet lui permet de constater la très grande compétence de nos collèges et de réaliser, en partenariat, un projet ambitieux de développement technique et administratif de ses employé(e)s.

MA/gv
1990.05.28

PROGRAMME DE FORMATION PRÉPARATOIRE - EMPLOIS DE BUREAU - Cours correspondant aux exigences de

1- INITIATION À L'ÉLECTRICITÉ (120 à heures)

4 EMPLOIS	# DOSSIER	CLASSE	A	E	I	J	K	A
VÉRIFICATEUR TARIFS	47	8	1	2	2	1	2	2
INSPECTEUR ABT	205	5	1	1	2	1	2	2
INSPECTEUR AMT	205	6	1	1	1	1	2	2
REPRÉSENTANT COMMERCIAL	61	7	1	1	1	1	1	1

2- INITIATION À L'IMMOBILIER (120 ou 384 heures)

12 EMPLOIS	# DOSSIER	CLASSE	B	F	I	M	N	O	P	Q	R	
AGENT ENVIRONNEMENT	247	8	1	1	2	1	2	1	1	1	1	
PRÉPOSÉ AUX RECHERCHES	224	5	1	1	2	1	2	2	1	2	1	
EXAMINATEUR	104	4	1	1	2	1	2	2	1	2	1	
AGENT DROITS DE PASSAGE	103	5	1	1	2	1	2	1	1	1	1	
AGENT NÉG. RÉP. ET TRANSP.	257	8	1	1	1	1	2	1	1	1	1	
AGENT NÉGOCIATEUR	5	6	1	1	1	1	2	1	1	1	1	
AGENT DE RÉCLAMATIONS	102	6	1	1	1	1	2	1	1	1	1	
PRÉPOSÉ ÉVALUATION	32	8	1	1	2	1	2	1	1	1	1	
PRÉPOSÉ CONTR.	33	7	1	1	2	1	1	2	1	2	2	*
PRÉP. INST. MESURE II	35/244	6	1	1	2	1	1	2	1	2	2	*
PRÉPOSÉ ARPENTAGE	272	6	1	1	2	1	1	2	1	2	2	*
AGENT RÉPARTITION	3	6										

A- MATHÉMATIQUE APPLIQUÉE À L'ÉLECTR
B- MATHÉMATIQUE APPLIQUÉE À L'IMMOBI
C- MATHÉMATIQUE APPLIQUÉE AU GÉNIE C
D- MATHÉMATIQUE COMMERCIALE
E- LECTURE DE PLAN (ÉLECTRICITÉ)
F- LECTURE DE PLAN (IMMOBILIER)
G- LECTURE DE PLAN (GÉNIE CIVIL)
H- LECTURE DE PLAN ET DEVIS
I- ÉLECTRICITÉ DE BASE
J- ÉLECTRICITÉ APPLIQUÉE
K- CHAUFFAGE - CLIMATISATION
L- COMMUNICATION - VENTE
M- TOPOGRAPHIE - CARTOGRAPHIE
N- TUPOMÉTRIE
O- ÉVALUATION FONCIÈRE
P- LOIS ET RÈGLEMENTS
Q- ENVIRONNEMENT PHYSIQUE
R- DROIT CIVIL
S- GÉODÉSIE
T- MILIEU PHYSIQUE
U- BÉTON
V- RÉSISTANCE DES MATÉRIAUX
W- MÉCANIQUE DES SOLS
X- STRUCTURES
Y- CAHIER DE CHARGES ET DEVIS
Z- GRANULATS

3- INITIATION AU GÉNIE CIVIL (427 heures)

6 EMPLOIS	# DOSSIER	CLASSE	C	G	I	M	N	T	U	V	W	X	Y	Z
INSPECTEUR BARRAGE	218	5	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1
ESTIMATEUR	25	6	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2
INSPECTEUR TIT	215	5	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
INSPECTEUR	27	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

* Le cours 5/28 - Gé
indiqué par "*"

4- INITIATION À L'ACQUISITION (287 heures)

5 EMPLOIS	# DOSSIER	CLASSE	D	a	b	c	d	e	H	f
ACHETEUR II	116	7	1	1	1	2	1	1	2	1
ACHETEUR IREQ	120	6	1	1	1	2	1	1	2	1
ACHETEUR	1	5	1	1	1	2	1	1	2	1
RÉDACTEUR APPROV.	125	7	1	1	1	1	1	1	1	1
AGENT CONTRAT	2	5	1	1	1	1	1	1	1	1

5- INITIATION À LA COMPTABILITÉ (84 heures)

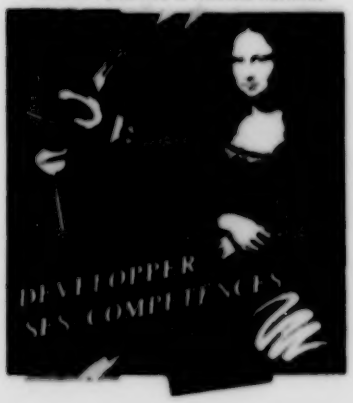
10 EMPLOIS	# DOSSIER	CLASSE	g	h
COMMIS ÉTATS FINANCIERS	158	4	1	1
COMMIS MARCHÉS FINANCIERS	156	4	1	1
PRÉP. AUX IMMOBILISATIONS	34	7	1	1
PRÉP. À LA COMPTABILITÉ	30/165	5	1	1
PRÉP. À LA PAIE	31	8	1	1
PRÉP. ANALYSE CONT.	160	6	1	1
PRÉP. CONT. COMPT.	213	7	1	1
PRÉP. PRIX DE REVIENT	40	9	1	1
PRÉP. PRIX DE REV. ET FACT.	265	5	1	1
VÉRIFIC. CONT. DES COUTS	44	7	1	1

6- INITIATION AU DESSIN (269.5 heures)

2 EMPLOIS	# DOSSIER	CLASSE	C	i	j	k	l	m	n
DESSINATEUR PROJETEUR	24	5	1	1	1	1	1	1	1
DESSINATEUR III	222	4	1	1	1	1	1	1	1

COURS

C- MATHÉMATIQUE APPLIQUÉE AU GÉNIE CIVIL	MAT-03-88	(59.5 h)
D- MATHÉMATIQUE COMMERCIALE	MAT-04-88	(63.0 h)
H- LECTURE DE PLAN ET DEVIS	LPD-01-88	(21.0 h)
a- APPROVISIONNEMENT	APP-01-88	(122.5 h)
b- DROIT DE L'ENTREPRISE	DRE-01-88	(14.0 h)
c- NORMES ET RÈGLEMENTS DE LA CONSTRUCTION	NRC-01-88	(14.0 h)
d- ANALYSE DES SOUMISSIONS	ANS-01-88	(21.0 h)
e- RÉDACTION DE RAPPORTS	RER-01-88	(21.0 h)
f- CAHIER DE CHARGES ET DEVIS (ACQUISITION)	CCD-02-88	(10.5 h)
g- COMPTABILITÉ DE BASE	COB-01-88	(42.0 h)
h- COMPTABILITÉ DE GESTION	COG-01-88	(42.0 h)
i- TECHNIQUES DE BASE DU DESSIN	TBD-01-90	(35.0 h)
j- INTERPRÉTATION ET DESSIN DE PROJECTIONS	IDP-01-90	(35.0 h)
k- MISE EN PLAN D'UN RELEVÉ D'ARPENTAGE	MPR-01-90	(35.0 h)
l- PLANS DE FABRICATION MÉCANIQUE	PFM-01-90	(35.0 h)
m- DESSIN D'ARCHITECTURE ET DE STRUCTURE	DAS-01-90	(35.0 h)
n- MISE EN PLAN DE CIRCUITS ÉLECTRIQUES	MPC-01-90	(35.0 h)



Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

Rôle de la formation en entreprise et attentes pour faire le pont avec le milieu de l'éducation

par

P. Michel GAGNÉ, directeur
Planification et perfectionnement
des ressources humaines
Pratt & Whitney Canada Inc.

Atelier 4.1

CONFÉRENCE

ROLE DE LA FORMATION EN ENTREPRISE
ET ATTENTES POUR FAIRE LE PONT
AVEC LE MILIEU DE L'ÉDUCATION

#1 *

L'entreprise privée qui veut rencontrer les opportunités que les marchés d'affaires présentent se doit de faire appel à tous les atouts qui lui sont disponibles. Quelque soit le processus, l'apport financier ou l'avantage technologique que l'entreprise procède, le facteur humain en demeure inévitablement la force motrice. L'employé, qu'il ou elle soit nouvellement arrivé(e) ou de longue date, représente un élément dynamique qui, lorsque bien géré, peut procurer des énergies créatrices et productives qui peuvent faire la différence entre une entreprise à succès et celles qui suivent le pas.

Cet atout dynamique, il faut en prendre soin. Les remarques qui vont suivre veulent préciser le rôle que la formation et le perfectionnement en entreprise peuvent jouer afin d'assurer que la ressource humaine puisse maintenir la position compétitive visée par cette même entreprise. Je verrai à préciser également les attentes que nous avons à Pratt & Whitney Canada des systèmes de l'éducation en général et du système collégial en particulier en termes des compétences chez les sortants que vous gradues. Nos attentes visent entre autres choses à rendre complémentaires nos efforts d'éducation, assurant l'apport des outils de performance ammentiels tout en évitant les formes de dédoublement coûteuses.

Pour débuter, j'aimerais situer mon environnement de travail pour mieux vous faire comprendre les éléments à la source de nos attentes.

Pratt & Whitney Canada est le plus grand fabricant mondial de petites turbines à gaz pour les besoins de l'aviation. C'est un domaine de pointe dans la technologie de précision et de qualité, exigeant des investissements substantiels et constants en recherche et développement portants sur les matériaux, l'aérodynamique, les techniques de conception et de fabrication faisant appel à presque toutes les disciplines de l'ingénierie connues à ce jour. La grande majorité de nos 10,000 employés travaillent dans nos bureaux et usines situées à Longueuil et à St-Hubert dans la région de la Montérégie.

*** ce chiffre correspond à la séquence des documents visuels présentés lors de la lecture de ce texte**

Chez nous à Pratt & Whitney Canada, l'éducation et la formation tiennent une place prépondérante dans l'esprit de nos dirigeants. Mais il ne faut pas assumer que cette prépondérance est universelle. Dans bien des entreprises, la formation est un voeu plutôt qu'une réalité et ce, pour des raisons qu'on peut comprendre.

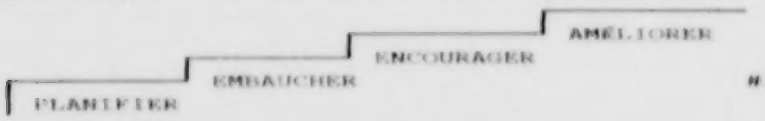
Ainsi par exemple, lorsqu'on parle de formation en milieu de travail, cela crée immédiatement une préoccupation: heures directes de production que des employés devront dévouer à des activités qui ne rapportent pas de résultats d'opération. En effet, le cadre qui accepte que des employés assistent à une séance de formation réalise de ce fait qu'il y aura impact sur la production. Il arrive à quelques-uns d'entre eux de penser: "Si cette séance de formation était annulée, je pourrais diriger les effectifs vers la production de ceci ou cela pour rencontrer mes échéanciers. Après tout, le client d'abord!" Ou encore, plusieurs d'entre eux ont déjà trouvé la solution qu'ils pensent idéale: le meilleur apprentissage se fait sur le tas. Il n'y a rien de mieux que l'expérience pour acquérir les connaissances. Certes, on peut être d'accord avec cela, mais il y a un problème. Croyez-vous que ceux à qui on confie la tâche d'enseigner sur le tas sont effectivement capables de transférer les connaissances requises? En effet, malgré les attentes que l'on peut avoir de nos superviseurs en poste, plusieurs n'ont pas nécessairement l'habileté de transférer leur expérience et de procurer le "coaching" qui puisse assurer que l'employé recevra la formation requise et en viendra à maîtriser les compétences attendues.

La raison pour laquelle j'aborde le sujet de cette façon est pour suggérer que la formation ne peut pas être fait au hasard. En effet, de plus en plus de nos jours, la formation devient un atout compétitif #2 pour l'entreprise, particulièrement dans le domaine technologique. La formation représente une recherche constante d'amélioration exigée par les marchés et la clientèle qu'on dessert. Si la fonction formation réside administrativement parlant dans le département des ressources humaines, ce n'est que pour assurer qu'elle ne devienne pas la chasse gardée d'une ou l'autre des fonctions opérationnelles principales. C'est un service qui agit comme moteur d'amélioration, offrant des méthodes d'efficience et d'efficacité nécessaires à l'individu ou au groupe, dans les démarches de recherche et développement, fabrication, mise en marché et service après vente faites par l'entreprise. La panoplie d'outils et de services que procure la formation donne à une entreprise un

avantage compétitif. Lorsque bien prise en main, c'est un atout majeur. Au cours des minutes qui vont suivre, je verrai à vous présenter les différents angles sous lesquels l'entreprise à caractère technologique se doit de considérer la formation pour pouvoir en bénéficier pleinement. Je démontrerai également comment une entreprise comme Pratt & Whitney Canada développe les compétences de ses employés. J'identifierai les compétences que notre entreprise souhaite reconnaître chez les finissants du collégial.

Pour ce faire, ma présentation se fera en deux volets: premièrement, je ferai un survol rapide d'un modèle de fonctionnement de l'organisation vu d'une perspective de gestion des ressources humaines. Deuxièmement, je verrai à en préciser le rôle que joue la formation des employés et des cadres dans l'amélioration et l'identification des compétences requises.

Je veux d'abord situer la formation dans le contexte global de gestion des ressources humaines de l'entreprise. Le modèle ci-dessous représente de façon simple l'évolution de toute entreprise.



#3

J'aimerais que vous puissiez considérer ces quatre fonctions dynamiques comme étant la démarche de maturité de toute entreprise. Ce que je suggère ici c'est que la formation joue un rôle dans chacune de ces étapes afin d'assurer et d'accélérer le succès recherché par l'entreprise.

Tout d'abord, il faut planifier. En effet, l'entreprise se doit de réfléchir et de définir ce que sont les habiletés nécessaires pour rencontrer les exigences technologiques. Ainsi, si l'atout principal réside dans une technologie particulière qui fait la force de l'entreprise, la question à poser est la suivante: de quelle façon peut-on s'assurer que des employés pourront mettre en pratique les connaissances nécessaires à la conception, l'outillage, la fabrication, l'assemblage, les essais et l'entretien de cette technologie?

L'entreprise se doit d'examiner les conditions du marché d'embauche dans lequelle sa main-d'oeuvre se situe. Les gens d'affaires se doivent de bien saisir les caractéristiques du marché de l'offre et de la demande de la main-d'oeuvre requise. - #4 - Ceci s'avère d'autant plus important

n'il y a pénurie dans des compétences critiques. À titre d'exemple, nous remarquons au Québec depuis quelques années une pénurie de nouveaux opérateurs de machines à contrôle numérique pour le secteur manufacturier. Par ailleurs, les écoles techniques ne semblent pas fournir à la demande, de telle sorte que les gradués des programmes du collégial ont souvent l'embarras du choix au moment de l'embauche. Ceci pourrait causer des problèmes sérieux à l'entreprise dont le succès dépend de la disponibilité des compétences à forte demande. La continuité d'une entreprise dépend en partie de la disponibilité et du déploiement des effectifs pouvant couvrir les aspects fondamentaux faisant preuve de la force de l'entreprise. Je m'explique.

Lorsqu'il y a peu de candidats gradués fournis pour rencontrer la demande, ceux choisis ont parfois tendance à démontrer des comportements exigeants et ce, avant même d'avoir fait leurs preuves dans l'environnement ce qui amène des frictions avec leurs collègues. Il faut que les finissants qui entrent sur le marché puissent accepter de faire des tâches parfois répétitives, de collaborer avec des gens de caractères différents, en somme de démontrer du "gros bon sens".

Dans l'entreprise, le plan de main-d'oeuvre, aussi simple soit-il, cherche avant tout à identifier les sources d'accès à cette main-d'oeuvre, ainsi que les efforts à mettre en marche afin de les acquérir, de les motiver et de les maintenir.

Suite à la planification, c'est le moment d'embauche des individus ayant les compétences - #5 requises. Ceci représente une autre étape cruciale car l'embauche demeure le moment où les attentes entre employés et employeurs se précisent. Il est essentiel d'assurer que la relation de travail entre ces deux individus parte du bon pied. L'on se doit de créer un environnement sans surprise d'une part ou de l'autre: le patron précise ses attentes en termes de rendement, tandis que l'employé prospectif se doit de faire part de ses besoins en les communiquant honnêtement. La table d'embauche présente le moment propice pour dialoguer sur les attitudes recherchées de part et d'autre. La relation patron-employé va dépendre en grande partie de l'interaction et du dialogue qui débutent dès le moment d'embauche. C'est l'opportunité pour clarifier les objectifs ainsi que les mesures qui seront utilisées pour juger du rendement. Même si ces choses ne sont pas précisées, le style de collaboration au travail pourra certainement être discuté par

les deux parties. La raison pour laquelle je cite ces moments comme étant importants c'est que plusieurs erreurs potentielles peuvent être évitées dès le seuil d'embauche soit au niveau des compétences recherchées ou du comportement désiré. D'autre part, le finissant du collégial devrait être conscient des exigences du monde du travail: les relations interpersonnelles, la rotation sur des quarts de travail de nuit, par exemple.

Si ce dialogue venait à ne pas plaire à l'une ou l'autre des parties, on pourrait alors éviter d'entrer dans un contrat qui, plus tard, pourrait devenir difficile à casser. Nous avons tous eu vent soit par la littérature ou autrement, d'erreurs d'embauche qui ont coûté cher et à l'individu et à l'employeur. Certes, l'évolution d'une relation de travail peut certainement expliquer les mésententes qui finissent en séparation mais il n'en demeure pas moins que certaines de ces circonstances remontent au moment même où l'embauche a pris place. L'investissement représenté par une décision d'embauche est fait dans les deux sens. Il incombe donc aux deux parties d'en tirer le plus grand bénéfice en toute connaissance de cause dans un esprit de coopération que le dialogue, à la table d'embauche, peut initier.

Suite à cette décision d'embauche, l'encadrement fourni par le patron à l'employé devrait faciliter le développement de la ressource humaine. Par encadrement je suggère en particulier quatre règles d'or que le patron doit suivre, soient:

1) <u>préciser</u> le plus clairement possible le <u>rôle et les responsabilités</u> de l'employé dans ses fonctions;

2) lui procurer des <u>communications</u> de <u>façon soutenue et constante</u> afin de valoriser les canaux formels d'information plutôt que de forcer l'employé à se nourrir au moulin à rumeurs;

3) insister sur <u>l'établissement de cibles raisonnables de rendement</u> pour tous et à tous les niveaux;

4) <u>promouvoir une culture</u> où les <u>comportements d'esprit d'équipe</u> et leadership puissent être valorisés.

Notez que ces règles exigent de l'employé, le finissant, de posséder des habiletés que je vais préciser plus loin.

Que ce soit pour des besoins entre individus ou en groupe, la communication qui veut avoir un #7 impact se doit d'être claire et précise. Le communicateur doit éviter toute confusion qui puisse procurer à son interlocuteur une raison pour ne pas performer. Le monde du travail exige que les employés participent à un grand nombre de rencontres tenues pour diverses raisons: informer, résoudre un problème, prendre une décision ou bien planifier. Le communicateur qui cherche à optimiser l'utilisation des rencontres saura déterminer quelle fin il/elle désire rencontrer. L'interlocuteur se doit de faire preuve de jugement dans sa participation, d'utiliser une écoute active, de faire preuve de courtoisie dans les débats, un esprit d'entente et de négotiation pour se faire une bonne réputation avec ses confrères et consoeurs.

Chez Pratt & Whitney Canada, nous encourageons la tenue de rencontres des départements et des équipes de travail afin de répandre l'information de façon continue. Ceci tend à favoriser l'implication des employés tout en maintenant les canaux de communication ouverts afin d'atténuer l'importance du moulin à rumeurs. En effet, il faut valoriser les communications qui peuvent mieux servir les visées de l'organisation et non pas jouer contre elles.

L'entreprise se doit de valoriser une #8 attitude et des comportements de leadership. Encourager une attitude cherchant l'efficacité, minimiser l'importance de la hiérarchie et promouvoir le bon sens et la raison. Il faut particulièrement s'assurer que les systèmes administratifs se doivent de supporter les comportements qu'on associe au leadership. Il n'y a rien de plus frustrant qu'un système de contrôle qui jette une douche d'eau froide sur l'innovation et la créativité que des employés voudraient démontrer.

La troisième composante de la gestion des ressources humaines concerne l'encouragement à fournir #9 aux employés. Une entreprise dynamique qui s'assure que son système de rémunération et autres attributions soit directement relié aux résultats de rendement en fonction des objectifs fixés, a plus de chances d'optimiser l'apport de ses effectifs humains. Le cadre qui présente une récompense méritée à son employé a l'opportunité d'en faire un événement significatif et mémorable. Il faut souligner l'importance pour tirer le plus grand parti possible de l'effet motivateur que cette récompense peut fournir. L'industrie tend à reconnaître l'excellence chez ses performants. Selon nous, c'est essentiel

pour demeurer compétitif dans le monde économique. J'ose croire que le monde de l'éducation auquel j'appartiens tout comme vous, comprend cette nécessité et que vous aussi devez encourager l'excellence et la performance chez nos futurs contributeurs, vos étudiants.

La quatrième étape dynamique dans ce modèle de gestion des ressources humaines suggère qu'il faut fournir des opportunités d'amélioration au capital humain. - #10 - Les améliorations peuvent se faire par l'ajout de nouvelles habiletés soit par l'élargissement des compétences ou en fournissant la possibilité d'approfondir l'expertise. L'environnement de travail peut fournir des opportunités voulant ajouter de la valeur aux employés par le biais de projets ou de défis particuliers que la technologie de l'entreprise peut présenter.

Nous sommes maintenant arrivés au deuxième volet de cette présentation. Si l'on accepte la représentation dynamique que ce modèle de gestion des ressources humaines suggère, la question qui se pose est la suivante: où est la place de la formation dans ce processus? En d'autres termes, à quel moment la formation intervient-elle dans le processus de gestion du capital humain et que doit-elle fournir? Selon nous, la réponse à ces questions est simple: la formation peut intervenir à tous les niveaux et - #11 - dès le primaire on et doit avoir débuté au collège. Voyons maintenant ce que cela signifie.

[illegible] soit la planification, exige [illegible] besoins de compétences nécessaires. A cet effet, le rôle de la formation consiste à aider la direction de l'entreprise à identifier les compétences critiques nécessaires - #12 - au maintien de la force de frappe technologique de l'entreprise et les moyens pour pouvoir palier aux écarts prévus. L'entreprise se doit d'assurer la présence de ressources fiables comme instructeurs pouvant former les nouveaux employés avec des méthodes prouvées, afin de fournir des résultats soutenus.

Cette recherche se doit également d'identifier les outils et techniques nécessaires aux instructeurs pour effectuer la formation. Il est également essentiel de leur fournir l'assistance requise pour mesurer les résultats d'apprentissage afin de savoir où on en est face aux objectifs visés. Autre élément important: le timing, ou d'autres mots le moment propice pour pouvoir effectuer la formation et en mesurer les résultats.

En ce sens, nous devons nous assurer que la formation n'arrive ni trop tôt ni trop tard dans le développement de l'individu. Pour ce, il faut être en contact constamment avec les superviseurs de ces employés pour s'assurer que ceux-ci assument la responsabilité de sonder les besoins et d'activer le processus de formation. Ces activités n'exigent pas toujours l'apport de formateurs professionnels. En fait, la formation structurée sur le tas est extrêmement utile dans l'environnement technique. Il faut savoir valoriser une attitude de coaching de la part des superviseurs, développer une tolérance à faire face aux [illegible] probables devant l'apprentissage, maintenir une attitude d'encouragement à cet apprentissage.

Comme vous le verrai dans les prochaines minutes, les compétences que l'employeur recherche ne sont pas limitées à des techniques discrètes reliées directement à un ou deux cours du domaine de l'éducation collégiale. Ce que nous souhaitons retrouver chez le finissant consiste en:

1. des individus qui peuvent bien apprendre les techniques particulières à une tâche donnée, en d'autres termes, qui ont appris à apprendre* - #13 - de façon rapide, efficace et complète. En industrie, nous nous efforçons de déterminer comment notre nouvel employé apprend le mieux, que ce soit par des méthodes visuelles, auditives ou tactiles. Nous intégrons ces préférences dans nos plans de cours. Nous exposons notre nouvel employé à diverses stratégies d'apprentissage et diverses techniques analytiques démontrant bien comment appliquer ce que nous leur montrons.

Mais pour que ceci se fasse bien, il est essentiel que vous ayez fait une prédisposition à l'apprentissage au collégial. Vous nous rendriez la tâche difficile si vous nous donniez des finissants qui n'ont plus le goût d'apprendre.

2. des individus qui entendront clairement les points clés qu'un client (interne ou externe), qu'un fournisseur ou collègue leur communique et puisse leur transmettre une réponse adéquate. Nous comptons sur des finissants qui puissent conceptualiser, organiser et verbaliser - #14 - leurs pensées. Qui savent bien le faire dès la première fois.

*traduction libre de matériel extrait de: "Workplace Basics: The Skills Employers Want" par A.P. Carnevale et al. rapport conjoint publié par l'American Society for Training & Development & l'U.S. Dept. of Labor - Employment & Training Administration, 1988.

4. des individus qui pensent avant d'agir; qui approchent les problèmes techniques et autres avec méthode. Des gens qui peuvent fournir des idées nouvelles et des solutions innovatrices - #15 - le temps venu.

4. des gens qui ont foi en eux-mêmes et dans leur potentiel de succès, qui ont de l'amour-propre; des gens qui pensent en termes d'objectif visé et de motivation à s'y rendre; des gens qui ont une bonne idée des talents personnels - #16 - pour bien performer dans le monde du travail.

5. des personnes qui peuvent s'entendre avec les autres alentour par leurs talents de relations et de négociations interpersonnelles pour le bien commun; des personnes qui font l'effort de se renseigner - #17 pour savoir où ils vont et où va l'entreprise; des personnes qui se renseignent sur ce qu'ils ou elles doivent faire d'autre pour contribuer à la réalisation sociale et économique de l'entreprise.

Ces compétences ne sont pas isolées du milieu de l'éducation; - #18 - vous les voyez à l'oeuvre à tous les jours, que ce soit dans le cadre des activités formelles des cours offerts dans un collège ou dans la dynamique des projets et des réalisations des étudiants. Je suggère qu'il vous incombe d'encourager les attitudes et comportements reliés à ces compétences pour mieux assurer le succès de ceux-ci lorqu'ils enjoignent le marché du travail.

Le chef d'entreprise ne peut plus se permettre de prendre pour acquis que ces valeurs aux travail sont présentes chez le nouvel employé finissant collégial qu'il embauche. Pas plus que vous les professionnels de l'éducation pouvez vous permettre d'assumer que la famille seule en soit responsable ou que l'entreprise plus tard y trouvera des palliatifs. D'une part, la société des années '90 exigeant que deux conjoints travaillent et l'émergence de l'unité monoparentale rendent la socialisation plus difficile pour la famille. D'autre part, l'entreprise cherche la collaboration du monde enseignant pour faire le pont dans ce processus d'éducation de nos jeunes.

Je crois qu'il serait pertinent que je vous renseigne sur l'encadrement que ces finissants reçoivent de leurs [illegible] ici cela en vous donnant une vue d'ensemble sur la formation de base à fournir aux cadres et plus particulièrement à ceux nouvellement appointés. Avant, nous croyons qu'il est fondamental de mettre l'accent sur les communications

interpersonnelles. Le cadre est à la recherche constante d'amélioration, de productivité, de qualité et tout cela exige une maîtrise de techniques qui viennent naturellement à peu d'individus. En fait, même des leaders naturels peuvent bénéficier d'une formation dans des domaines précis:

1) les techniques d'entrevue soit pour la sélection ou pour entretenir des rapports de travail;

2) des méthodes aptes à établir des objectifs de rendement et à renforcir le suivi;

3) les techniques de résolution de problèmes, prise de décisions et planification;

4) les principes des méthodes d'entretien de relations avec les employés;

5) une vue d'ensemble sur les besoins de santé et sécurité au travail; et

6) les techniques de coaching, de formation pour faciliter le transfert des connaissances et habiletés.

A maintes reprises, j'ai souligné l'importance de la communication au travail. Encore là, la formation vient jouer un rôle voulant assurer que les cadres puissent utiliser la communication à leur avantage. Ainsi il faut insister des communicateurs qu'ils soient clairs et constants dans leurs messages. Certains communicateurs ont l'impression d'avoir davantage de succès dans les communications de groupe que dans les communications entre deux individus ou vice versa. La formation peut aider à pallier à cette carence. De fait, la formation en communication peut viser l'aspect d'animation de groupe, de présentation efficace tout autant que la préparation de rapports écrits ou de correspondance. Il est important de développer tous les aspects de communication afin de fournir à l'individu les outils nécessaires à son efficacité. Encore plus important est la question de "timing": savoir saisir le moment propice pour que la communication ait la portée désirée.

En plus des techniques de gestion et de communication, la formation des cadres doit porter sur les comportements de leadership. Les comportements visés sont: savoir inspirer une vision commune; encourager la bonne volonté des employés; laisser agir

autrui; pouvoir remettre ses questions et pouvoir tracer le chemin à entreprendre.

En ce qui a trait à l'aspect encouragement du modèle dynamique de gestion des ressources humaines, le rôle de la formation est de démontrer l'importance de savoir fournir du feed-back au bon moment. Tout employé désire savoir de quelle façon son rendement est perçu par le patron. Tandis qu'il est important de fournir de ces commentaires de façon fréquente, cela est d'autant plus utile que ça procure l'information pour effectuer les évaluations de rendement basées sur les faits notés. Il est très utile de célébrer les bons coups réussis par les employés. La formation peut fournir des lignes de conduite afin d'identifier le potentiel existant chez les employés pour établir les plans de succession. Le développement inter-fonction peut également servir de récompense afin de procurer les opportunités de développement des talents pour les postes à venir.

En ce qui a trait à l'amélioration du capital humain dans le processus de gestion des ressources humaines, ce qu'on suggère c'est de s'attarder à comprendre les vrais besoins de développement. La formation s'avère utile à changer les comportements et attitudes voulus, procurer le savoir et les habiletés recherchés. Le cadre se doit de chercher à obtenir plus de résultats de ses ressources, tout comme l'investisseur qui désire faire fructifier son capital.

En conclusion, ce que j'ai voulu suggérer c'est que la formation des employés de l'entreprise représente un investissement dans le capital humain et non pas une dépense administrative. Il est donc important de s'assurer que cela se fasse judicieusement. En fait, si vous vous assurez d'impliquer votre conseiller en formation dès que possible dans vos décisions d'affaires, que ce soit dans l'établissement d'une usine ou l'acquisition d'un processus technique, il est à peu près certain que ça vous sera profitable.

COLLOQUE 10e ANNIVERSAIRE DE

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québecoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

Comment développe-t-on la compétence dans les centres spécialisés de formation des grandes entreprises?

par

Nicole BEIQUE-VETLAND,
directrice de la formation
Marconi Canada

Joseph E. PEROUTKA,
chef divisionnaire - adjoint,
technologie éducative
Bell Canada

Atelier 4.2

INTRODUCTION

Albert Juneau, dans un article intitulé "Former la main-d'oeuvre" (Le Devoir, 1989/11/27), écrivait

> "il importe d'établir une étroite collaboration entre les établissements de formation et les entreprises... C'est au milieu scolaire qu'il revient de prendre les devants, d'aller vers les entreprises pour mieux répondre à leurs besoins et aussi faire connaître les services de formation des écoles secondaires et des CEGEPs."

Nous désirons vous exprimer notre plaisir de voir se réaliser les propos de M. Juneau, notre volonté de continuer le dialogue entamé aujourd'hui, et nos voeux que ce renouveau soit mené à bon terme.

Ceci dit, le sous-thème du colloque "Compétence et Formation" nous a amené à une petite réflexion sur les deux termes "compétence" et "formation", et leur signification pour nous:

- Compétence: un ensemble de connaissances, d'habilités (intellectuelles, manuelles, etc.) et de comportements permettant à l'individu d'accomplir avec succès la tâche ou la fonction qui lui est attribuée.

- Formation: un outil nous permettant de développer les compétences d'un individu afin d'améliorer la productivité (qualité, quantité) et la satisfaction au travail.

Dans une perspective systémique, **nous** (les entreprises), **vous** (les collèges), **votre "produit"** (les diplômés), formons un système:

- vous êtes les "fournisseurs" d'un produit,
- nous en sommes les utilisateurs,

mais puisque nous ne pouvons pas intervenir directement à la source,

- nous modifions le produit via la formation interne

(ou nous vous retournons le produit via la formation des adultes)

- nous obtenons les compétences voulues.

Au cours de cet atelier, nous proposons donc de:

- faire un bref "tour d'horizon" des services de formation chez Bell Canada et chez Marconi Canada,
- parler des compétences que nous recherchons,
- indiquer notre utilisation et transformation de ce "produit",
- donner des indices quant aux possibilités de rapprochement entre fournisseurs et utilisateurs.

Bien que les deux entreprises, Bell et Marconi, sont de taille fort différente (grandeur, structure, ressources consacrées à la formation, etc.), les préoccupations qui animent leurs services de formation sont, comme vous allez le constater, néanmoins très similaires.

LA FORMATION À BELL CANADA

L'ENTREPRISE

Depuis déjà 110 ans Bell fournit des services de télécommunications à la population du Québec, de l'Ontario et des Territoires du nord-ouest. Pour servir environ sept millions d'abonnés (1989), Bell dénombre...

- 55,000 employés
- 38 ans d'âge moyen
- 13 ans de durée moyenne de service.

De nos employés, environ 37% se trouvent au Québec, 63% en Ontario,... et .001% aux Territoires du nord-ouest.

...Et depuis au moins 1900 (la première référence à la formation dans les archives de la société témoigne que le 1er juillet, à Montréal, débuta le premier centre de formation des téléphonistes en Amérique du nord), Bell a fourni de la formation à ses employés.

LA FORMATION

Des plaisantins disent que les changements organisationnels suivent des cycles de 10 et de 20 ans. Quoiqu'il en soit, le dernier changement de note touchant aux groupes de formation a eu lieu dans les années 1980-82 et, cette année, nous vivons la Restructuration 1990...

Tous les groupes de formation, rattachés jadis aux services opérationnels, ainsi que ceux faisant déjà partie de l'Administration générale, sont centralisés maintenant au service du Personnel, sous un vice-président adjoint - éducation et formation.

NOTRE RÔLE

.	**SUBVENIR**	aux besoins de l'entreprise en accordant la formation aux directions stratégiques corporatives;
.	**PRO-AGIR**	en élaborant une formation appropriée aux changements technologiques, à l'évolution du marché, et à l'évolution de la main-d'oeuvre;
.	**PROMOUVOIR**	le développement d'un personnel compétent, efficace, innovateur;
.	**AIDER**	nos clients à réaliser leurs objectifs corporatifs, départementaux et personnels.

Dans l'exécution de notre mandat, nous utilisons

. 10 centres de formation, localisés dans cinq grandes villes (Toronto, Ottawa, Montréal, Québec, London),
. un éventail de plus de 1300 cours,
. un personnel d'environ 450.

Les programmes de formation peuvent être regroupés d'après

. formation technique/spécialisée
. formation administrative/gestion
. formation générale des cadres
. formation initiale
. développement personnel.

SERVICES FOURNIS

En sus de la diffusion de cours, nous offrons

. l'analyse de besoins de formation, de problèmes de performance

. l'élaboration de cours, de programmes

. l'évaluation de programmes et cours
  - réaction des participants
  - maîtrise de connaissances/habilités
  - transfert de connaissances/habilités

. la consultation.

Nos employés peuvent se prévaloir de cours de recyclage, de formation continue, ainsi que du programme d'assistance éducation.

À l'externe, Bell participe à des programmes co-opératifs avec des universités canadiennes (en génie, surtout), et offre des contrats de recherche (ingénierie, informatique).

CONTRAINTES

Comme toute autre activité corporative, la formation subit des contraintes:

- **Disponibilité** de ressources - le personnel hautement qualifié et expérimenté est très en demande; les groupes de formation et les groupes opérationnels sont des concurrents pour leurs services.

- **Rationalisation** des opérations - les objectifs d'efficacité, de productivité, de budget, de main-d'oeuvre s'appliquent également à la formation, et doivent être rencontrés.

- **Information** sur les projets - l'élaboration d'un cours requiert de l'information détaillée; soit cette information n'est pas encore disponible (système en cours de développement), soit elle est difficile à obtenir (manque des experts, de la documentation); souvent, peu d'avertissement est donné quant à des nouveaux projets créant des besoins considérables de formation.

- **Échéances** serrées - lorsqu'il s'agit de nouveaux systèmes ou services, la formation doit être prête avant, ou en même temps, que le produit est mis sur le marché; donc la période d'élaboration (de la disponibilité d'un prototype jusqu'à la mise sur le marché) est minime.

- **Langue** de travail - la nécessité d'offrir les cours dans les deux langues officielles crée des frais considérables de traduction; les documents de design, les analyses, les pratiques de travail doivent tous être traduits lors des échanges entre le Québec et l'Ontario.

- **Demandes** de formation "douteuses" - force majeure et raisons politiques obligent les groupes d'élaborer de la formation non nécessaire à l'occasion, ou encore consacrer des ressources restreintes à des activités peu rentables.

PLANIFICATION DE LA MAIN-D'OEUVRE

Comme le laisse entrevoir l'énoncé de la mission de l'entreprise

> "aider les gens à communiquer et à gérer l'information, et être à cet égard un chef de file mondial",

Bell continuera à se doter dès l'embauche d'un personnel hautement qualifié, lui permettant de faire face aux pressions grandissantes de

- l'introduction de nouvelles technologies,
- les changements technologiques aboutissant à la décroissance de la main-d'oeuvre
- la dérégulation et compétition.

L'entreprise s'intéresse donc particulièrement aux activités des niveaux universitaire et collégial, car leurs diplômés constituent l'essor des dirigeants et techniciens futurs.

EMBAUCHE

- Exigences minimales

  - postes cadres : diplôme universitaire
  - postes techniciens : DEC Électronique
  - autres postes non-cadres : DEC Général

- Évaluation de compétence

  - pour les postes non-cadres d'après des profils-types
  - critères

    - connaissances générales
    - connaissances techniques
    - expérience de travail antécédente
    - disponibilité, flexibilité
    - leadership, solution de problème, "débrouillardise", capacité d'apprendre, esprit d'équipe
    - habiletés linguistiques (anglais, français)

- Débouchés dans l'organisation

  - candidats cadres
    - postes de direction/conception/planification

  - candidats non-cadres
    - postes de techniciens, commis de bureau, commis dactylo, téléphonistes, programmeurs

ÉVALUATION DE COMPÉTENCE AU POSTE

Dans l'introduction nous faisions allusion à une certaine "transformation" de notre personnel (...Frankenstein... non).

La référence fut à l'adaption de l'individu aux besoins de l'entreprise, aux exigences de son travail. L'employé entre dans "l'engrenage" du processus de planification de la main-d'oeuvre dès son embauche. Durant chaque année de sa carrière au sein de l'entreprise, sa performance et ses compétences sont scrutées, discutées et ensuite pendant la période annuelle d'évaluation du personnel inscrites sur la formule officielle d'évaluation.

. **Aspects scrutés**

- le rendement
  . qualité, quantité, façon de s'y prendre

- la mission et les valeurs
  . satisfaction du client (service)
  . excellence dans la performance
  . esprit d'innovation et d'entreprise
  . esprit d'équipe

- les aptitudes à la direction

. **Le perfectionnement**

À partir de l'évaluation sont déterminés le programme de perfectionnement, les besoins de formation de l'individu. (La transformation continue!)

INFLUENCES SUR LE PROCESSUS

L'embauche, la permanence, les affectations à d'autres groupes, promotion à un rang supérieur, bref tout le processus de planification de la main-d'oeuvre subit l'influence de

. Législation (minorités, AEE)
. Politiques, plans stratégiques de la société
. Changements technologiques
. Compétences du personnel existant
. Recyclage du personnel existant.

NOTA: Ces influences, les contraintes citées auparavant, et les carences identifiées chez les nouveaux embauchés, pourront constituer pour les institutions éducationnelles des indices de réorientations possibles.

LA FORMATION À MARCONI CANADA

L'ENTREPRISE

En 1909 Gugliemo Marconi ouvre une usine de fabrication et de réparation de matériel de communications à Montréal. En 1919 la première série de radiodiffusion au monde débute à Montréal, la Station XWA de Marconi (plus tard CFCF-AM).

Aujourd'hui, la Compagnie Marconi Canada conçoit et fabrique des produits électroniques de haute technologie destinés aux applications commerciales et de défense, pour l'avionique, les communications et la surveillance par radar.

Il y a 3000 employés à Marconi au Canada; Montréal en compte 2000, Kanata 700, Cornwall 300.

À Montréal sur les 2000 employés, 1200 ont un diplôme d'ordre secondaire, 250 un diplôme d'ordre collégial et 550 sont diplômés de différentes universités.

LA FORMATION

Les services de formation se divisent en trois secteurs:

- la formation des cadres/superviseurs, le développement organisationnel (2 personnes)
- la formation technique (3 personnes)
- la traduction, le programme de francisation (1 personne)

MISSION

La formation à CMC est un outil de gestion qui sert à transférer:

- les connaissances
- les habiletés
- les comportements liés à la tâche

nécessaires à l'accomplissement d'un travail et à la satisfaction des employés.

RÔLE

- Outil de gestion lié à la productivité, au perfectionnement et à l'amélioration de la main d'oeuvre.
- Outil de communication systématique des valeurs, des attitudes, de la culture organisationnelle.
- Outil de promotion de la qualité du travail.
- Outil d'intervention pour aider les individus à s'améliorer, à s'impliquer dans leur lieu de travail, à se perfectionner.

SERVICES FOURNIS

- Analyses de besoins en formation, diagnostics organisationnels.
- Design et développement de module de formation, de séminaire, d'atelier de travail.
- Évaluation des compétences et d'aptitudes des employés. Évaluation des problèmes de productivité.
- Formation des cadres supérieurs, intermédiaires et des superviseurs.
- Formation technique des employés de production, des techniciens, des ingénieurs.
- Formation des employés nouveaux : programme d'entrée, programme d'intégration.
- Programme d'aide à l'éducation.
- Projets de développement organisationnel.

CONTRAINTES

- Planification de la main-d'oeuvre n'est pas faite de façon systématique car pas d'outil, pas de banque de données. Pas de plan stratégique.
- Coupures de budgets et d'effectifs lors de difficultés organisationnelles (2 personnes/postes, coupure de budget importante pour 90-91-92).
- Cours facturés aux participants donc nombre minimal formé.

- Manque de locaux

- Certification militaire est sujette à des contrôles/ vérifications très sévères.

- Langue de travail selon la clientèle - anglais/français.

- Besoin de rester à la "fine pointe" des changements technologiques et organisationnels.

COMPÉTENCES DES FINISSANTS DU COLLÉGIAL

Compétences recherchées:

- électronique
  électricité
  mécanique
  administration

De plus on recherche:

- Connaissances générales - polyvalentes
- Esprit ouvert, curieux, flexible, pétillant
- Discipline intellectuelle, capacité d'analyse et de synthèse
- Bilingue
- Communications verbales et écrites
- Extroverti, entrepreneur, capacité de prendre des initiatives.

Débouchés dans l'organisation:

- Production/fabrication
- Contrôle de la qualité/test/calibration/inspection
- Contrôle du matériel, contrôle de la production
- Supervision et management.

CONCLUSION

Les objectifs, les principes de base et les préoccupations des formateurs "industriels" ne diffèrent pas énormément. Marconi et Bell en font la preuve.

Parmi ces préoccupations figurent également certaines carences, identifiées par les supérieurs de récents diplômés:

- trop grande spécialisation; pas assez de connaissances générales; donc difficultés d'adaptation, manque de flexibilité;
- difficultés d'expression verbale et écrite;
- manque de rigueur, de discipline intellectuelle, c.à.d. recherche, analyse, synthèse;
- facilité d'expression dans les deux langues officielles.

Nous désirons donc vous lancer trois défis:

1. De quelle façon pallierez-vous aux besoins et aux carences que nous avons identifiés aujourd'hui chez les diplômés des collèges?

2. Étant donné les trois intervenants dans la formation continue (les entreprises, les collèges, le gouvernement), quel sera votre apport au recyclage de la main-d'oeuvre des entreprises?

3. Les personnes (étudiants) que vous avez en main actuellement seront les cadres/entrepreneurs de demain. Nos entreprises, grandes ou petites, seront guidées par les valeurs que ces personnes ont absorbées, par les décisions prises en parallèle avec ces valeurs.

   Quelles sont les valeurs que vous leur inculquez à l'heure actuelle; serez-vous fiers de ces valeurs lorsqu'elles se perpétueront dans nos entreprises et dans notre société de demain?

Pour terminer, le rapport "S'adapter pour gagner" du Conseil consultatif sur l'adaptation (1989), souligne que

> "tous les pays industrialisés constatent un déplacement de la main-d'oeuvre du secteur des biens à celui des services".

Sous l'impulsion des changements technologiques, la structure du travail (de l'emploi) évolue rapidement. Bien des activités manuelles sont maintenant robotisées. L'informatique et les systèmes de gestion informatisés provoquent une révolution: nous manions maintenant des données et non plus des matériaux.

Nous nous trouvons donc aux prises avec un travail intellectuel faisant davantage appel aux langages mathématiques, scientifiques et techniques. Nos besoins se situent dans le développement de compétences dans ces domaines; les bases de ces compétences doivent être acquises par l'entremise du système scolaire.

Notre survie collective en dépend!

COLLOQUE 10e ANNIVERSAIRE DE

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

L'Unité d'Éducation Continue, un outil de qualité en formation continue

par

Diane GOUSSE,
professeure chargée de cours
Collège de Maisonneuve

Atelier 4.3

CONTENU

LA MONTÉE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES 2

LA FORMATION SUR MESURE 3

L'UNITÉ D'ÉDUCATION CONTINUE, UN INSTRUMENT MÉCONNU 5

CARACTÉRISTIQUES 6

LES CRITÈRES PÉDAGOGIQUES 7

1. L'identification des besoins de formation 7
2. L'élaboration des objectifs d'apprentissage 7
3. Sélection des activités d'apprentissage 7
4. L'engagement de formateurs qualifiés 7
5. La mesure et l'évaluation 7

LES CRITÈRES ADMINISTRATIFS 8

1. Organisme responsable 8
2. Un système d'attribution 8
3. Détermination du nombre d'U.É.C. 8
4. Gestion de qualité 8
5. Publicité d'une activité de formation et d'éducation continue mesurée en U.É.C. 9

QUELQUES EXEMPLES 10

ANNEXE 1 12

BIBLIOGRAPHIE 13

Que la formation soit pointue, ponctuelle, sporadique, temporaire, permanente, continue ou tout autre vocable qualifiant le type de formation choisie à un moment de la vie active, toute personne a eu ou aura à suivre une formation selon les besoins et les exigences du moment. En général, ce type de formation répond à un besoin de rafraîchir des connaissances, d'en apprendre d'autres et de toute évidence manifeste un désir, une motivation à changer une situation identifiée.

Dans un monde où les connaissances doublent et triplent plusieurs fois dans le courant de la vie active, dans une société où aucun diplôme ne peut plus être considéré comme tout à fait terminal, l'éducation n'est plus une affaire réglée une fois pour toutes. Or, force nous est de constater que l'ensemble de l'évolution des connaissances supposent que celles-ci sont de plus en plus rapidement périmées ou en évolution, et malgré certaines difficultés de mise à jour dans le champ d'activité du professionnel d'aujourd'hui, il lui faut maintenir et poursuivre des objectifs d'apprentissage permanents.

Dans cette perspective, considérons une autre variable du marché du travail qui tend de plus en plus à prendre racine; celle de la mouvance du personnel d'une entreprise. Une personne pourra espérer travailler 4 ou 5 ans pour le même employeur et devra changer fréquemment d'emploi et peut-être même d'orientation dans sa vie active. Or, cet état de choses, incite l'individu pour se maintenir "actuel", à continuellement mettre à jour connaissances, habiletés et attitudes.

Ici se pose la question du maintien et du développement des compétences et qui plus est, la spécificité et la variété des formations dans un contexte de complémentarité. De plus en plus, les exigences de performance, de rentabilité, d'efficacité et d'efficience incitent les individus à s'inscrire dans une démarche de formation continue. Le marché du travail se raffine et les attentes en regard des compétences sont directement en relation avec les attentes de performances.

> *"Ici l'an 2000, la majorité des nouveaux emplois exigera une formation de niveau postsecondaire."*

Ces considérations s'arriment aux besoins de cette société qui s'ouvre à la mondialisation des marchés, au libre échange, Canada-Etats-Unis, à la Communauté Économique Européenne, aux changements technologiques considérables auxquels viendront se greffer des changements profonds des habitudes de vie quotidienne. La capacité

---

1 Workforce 2000: Work and Workers for the Twenty-first Century. Johnston, William B. et Packer, Arnold E. Indianapolis (Indiana): Hudson Institute, 1987.

adaptation de chacun sera mise en cause ...! C'est ce défi qu'
n attend à la celle du prochain siècle.

MONTÉE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

rsqu'un adulte s'inscrit à un cours, une formation créditée ou
n, c'est qu'il s'inscrit dans une perspective d'avenir, il vient
rriger ou améliorer une situation vécue et identifiée comme un
anque'. De par son vécu dans son milieu de travail, il prend
nscience de lacunes et lorsque son nom apparait sur la liste,
est toute cette dynamique qui motive l'adulte. Il s'inscrit dans
perspective d'acquérir un produit fini d'acquis
onnaissances, habiletés, attitudes) et nous, andragogues, lui
opposons un processus d'apprentissage qui lui permettra de remplir
s différents rôles et fonctions. Un des effets de ces
ansformations de société est d'augmenter considérablement la
tentèle en éducation des adultes.

Service de l'éducation des adultes du cégep Bois-de-Boulogne
joint annuellement plus de 6,000 étudiants par session, celui du
égep de Maisonneuve en rejoint plus de 5,000.[2]

> *L'éducation des adultes qui représentait à peine 13% de la clientèle totale des Cégeps en 1967-68 en représente à la fin des années 80 plus de 45%.*[3]

nombre de programmes spécifiquement destinés aux adultes a donc
ugmenté. D'une dizaine qu'ils étaient en 1967-68, il y en a plus
e 300 en 1987.[4]

'éducation des adultes est incontestablement un secteur de pointe.
ette recrudescence de besoins formatifs comporte des enjeux
mmenses à l'intérieur desquels les intervenants responsables
euvent faire preuve de dynamisme et de créativité.

e plus en plus d'entreprises inscrivent dans leur budget des
ommes importantes pour la formation du personnel. Nous voyons
pparaître des entreprises privées qui offrent des services en
ormation de toutes sortes. Et les établissements d'enseignement
nt emboité le pas en s'engageant dans le développement et le
affinement d'infrastructure permettant d'offrir des activités de
ormation adaptées aux besoins spécifiques et ainsi répondre et

---

[2] Données relevées à l'intérieur de documents des deux Cégeps.

[3] La reconnaissance des acquis au collégial, rapport d'évaluation, Ndia-Bintu Kayembe, Document publié par le C.I.R.A.C., janvier 1990, p. 25

[4] Idem

s'adapter aux exigences du marché du travail.[1]

Les concepts de travail et apprentissage deviennent inséparables.

Les corporations et associations professionnelles organisent des sessions de formation soit pour renouveler le permis d'opérer ou d'actualiser des connaissances.

Les domaines de la formation continue et de l'éducation des adultes évoluent à un rythme accéléré et répondent à deux grandes tendances de la société:

1. le développement rapide des connaissances
2. l'usage rapidement dépassé des connaissances

Dans ce contexte, les connaissances sont étroitement associées aux habiletés et aux attitudes qui accompagnent l'intégration de ces comportements nécessaires à l'accomplissement des différents rôles de l'individu. Cette perspective de formation continue est en train de devenir en tête de liste des priorités des entreprises et des individus. Mais un processus de formation continue soulève un ensemble de questions d'attestation, de certification, de programmes, de subventions, d'accréditation, de reconnaissance et autres.

LA FORMATION SUR MESURE
Quelques conceptions

Tout au long de la vie active, l'accumulation des différents types de formation, ne s'exprime pas seulement par une sanction de crédits et ce pour des raisons administratives et parce que les formations désirées, en fonction des besoins spécifiques, ne correspondent ni ne peuvent s'inscrire dans des programmes définis par le Ministère de l'Éducation. C'est ici que le concept de formation sur mesure se développe tant pour les entreprises, les organismes et les établissements d'enseignement qui ont des objectifs de formation en constante évolution, que pour les individus qui ont des objectifs d'apprentissage personnels et professionnels. Une formation sur mesure se définit par son adaptabilité aux besoins de l'apprenant.

C'est en fonction des besoins énoncés par l'apprenant, en collaboration avec l'entreprise et le formateur que se définissent les objectifs d'apprentissage et que s'élaborent les étapes d'un modèle d'intervention en formation sur mesure à savoir:

1. le diagnostic des besoins
2. l'élaboration des contenus de formation

---

[1] Surtout depuis les ententes fédérales-provinciales en matière de formation professionnelle.

3. les activités formatives
4. l'évaluation de la démarche

"La formation sur mesure est une pratique codifiée tout en étant souple, rigoureuse, sans être rigide et qui s'inscrit dans une perspective d'éducation des adultes, axée sur une participation des principaux intéressés au processus de formation basé sur des besoins réels, identifiés et analysés, et sur une situation concrète à transformer."[1]

D'un point de vue andragogique, la formation sur mesure reconnait que "...l'adulte est un être en situation, donc que les apprentissages sont significatifs pour lui à la condition qu'ils se réfèrent aux situations qu'il vit. La formation sur mesure reconnait aussi que l'apprentissage n'est complété que lorsqu'il est appliqué dans les situations de vie des adultes. Enfin, la formation sur mesure tient compte de la vie collective des adultes."[2]

Une activité de formation sur mesure pourrait se définir de la façon suivante: "Il s'agit d'un cours non crédité d'une durée variable visant à répondre à des besoins plus immédiats, plus ponctuels, exprimés par un milieu donné ou perçus par le collège."[3] Retenons de cette définition, que la formation sur mesure est une façon d'élaborer, d'organiser et de mener des interventions de formation fondées sur la mesure des principaux éléments de besoins spécifiques, qui sont à l'origine d'une demande de formation.

La formation sur mesure annonce la volonté de mesurer, de quantifier les apprentissages à évaluer en fin de formation. Evidemment, cette démarche sous-tend un haut degré de contrôle basé sur les résultats escomptés, des attitudes et comportements désirés et ce dans une perspective de meilleure productivité, d'accroissement des revenus, de meilleur rendement. Or, du point de vue de l'apprenant inscrit dans un cheminement de formation continue, le cumul des différents cours ou formations suivies peut créer des situations conflictuelles dans l'organisation et les attestations. Il y a un outil dont l'utilisation est grandissante aux Etats-Unis depuis les années 70 et qui commence à s'implanter au Québec. Les Unités d'Education Continue. Nous allons maintenant en observer le potentiel.

---

[1] La formation sur mesure: un guide, Ministère de l'Education, Monique Ouellette, p. 45, 1986

[2] Guide d'intervention sur mesure en formation de base, publié par le Ministère de l'éducation, 1987.

[3] Note de service du Registrariat, Collège de Maisonneuve, nov. 1987.

L'UNITÉ D'ÉDUCATION CONTINUE, UN INSTRUMENT MÉCONNU

L'Unité d'Éducation Continue (U.É.C.)[I] est un mode standardisé de reconnaissance des activités de formation et d'éducation continue non créditée de niveau postsecondaire.

> *"Une unité correspond à dix (10) heures de participation à une activité structurée de formation organisée et dirigée par un organisme responsable et animée par des formateurs compétents."*[II]

Chaque 10 heures de 60 minutes de présence à une activité de formation continue organisée de façon formelle et spécifique selon les critères d'élaboration de programmes et dispensée par des professeurs experts dans le contenu et l'approche andragogique.[III] Le système d'attribution de l'U.É.C. doit être géré selon des normes de qualité par une unité administrative mandatée à cette fin au sein de l'organisation.

L'U.É.C. est donc une unité de mesure standardisée de la formation non créditée. L'U.É.C. est d'abord et avant tout d'ordre quantitatif dans le sens qu'elle comptabilise un nombre d'heures d'assistance ou de participation à une activité de formation continue structurée. L'aspect qualitatif de l'U.É.C. dépend des normes et des critères uniformes de planification, d'organisation, d'exécution et d'évaluation auxquels doivent répondre les activités de formation qui s'y rattachent.[IV]

Un des avantages apprécié par les entreprises est celui du descriptif qui apparaît sur le relevé des U.É.C. En effet, il est possible de mieux constater ce que l'apprenant à développer comme acquis d'apprentissage en se référant aux éléments de contenu de la formation poursuivie.[V]

Lorsqu'un apprenant met 30 heures à apprendre un logiciel, la variable temps n'a pas beaucoup d'importance dans une perspective

---

I Aux Etats-Unis: Continuing Education Unit (C.E.U.)

II Société de formation et d'éducation continue (SOFÉDUC). La reconnaissance des activités de formation et d'éducation continue, 1988, p. 7

III L'Unité d'Education Continue et la Reconnaissance des Acquis. Claire Martin, Bulletin d'Information, Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial, vol. 0 no. 3, octobre 1989, p. 4.

IV Idem

V Voir Annexe 1

variable temps n'a pas beaucoup d'importance dans une perspective de performance, ce qui importe ce sont les résultats qui découlent de ces apprentissages, c'est-à-dire la capacité et l'habileté à utiliser le logiciel. Le facteur temps devient une balise, une mesure indicatrice permettant de comparer temps d'apprentissage et performance. L'apprenant peut ainsi faire la preuve qu'il a atteint certains seuils de compétence et de performance. C'est dans l'action et le comportement que s'observe la compétence. L'Unité d'Éducation Continue est un moyen, un instrument de démonstration.

Quand il est question d'U.É.C. qu'elle soit américaine ou québécoise, l'expression éducation continue signifie toute forme d'éducation postsecondaire spécifiquement centrée sur la réponse à des intérêts de carrière, de promotion ou de consolidation de statut et qui n'est pas directement orientée vers l'acquisition d'une certification. Il s'agit surtout de formation qui va au-delà du cours de base et qui vise des objectifs immédiats de mise à jour, de meilleure performance ou de mieux être au sein d'une fonction ou d'une tâche particulière. L'Unité d'Éducation Continue dans ses fondements, ne poursuit pas d'objectifs d'obtention de diplôme mais pourrait être utilisée dans un processus de reconnaissance des acquis.

CARACTÉRISTIQUES

L'Unité d'Éducation Continue peut s'appliquer à un ensemble d'activités structurées de formation non créditée et où un paramètre du type âge des participants, préalables de formation, ampleur et profondeur du programme ne vient entraver la souplesse et la malléabilité de ces activités conçues spécifiquement pour améliorer, dans l'immédiat, la situation de l'adulte.
La variété et la flexibilité sont deux grandes forces de la formation continue non créditée. L'Unité d'Éducation Continue véhicule ces valeurs.

Au Québec, c'est la Société de formation et d'éducation continue (SOFÉDUC)[4] qui a la responsabilité d'assurer la promotion et l'encadrement de l'Unité d'Éducation Continue. Des normes et critères de qualité doivent régir les activités de formation continue mesurée en U.É.C. Voici un bref aperçu des critères pédagogiques et administratifs qui peuvent servir aux intervenants intéressés par le sujet et par la recherche constante de la qualité de formation continue.

---

[4] L'adresse: SOFÉDUC, C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, G9A 5H7

LES CRITÈRES PÉDAGOGIQUES[1]

1. L'identification des besoins de formation

S'assurer que l'activité organisée correspond à des besoins réels du participant ou de son organisation. L'identification des besoins de formation s'effectue par l'organisme responsable qui utilise des méthodes appropriées d'analyse de situations ou de problèmes des gens, des groupes et de l'organisation. Les renseignements obtenus servent de base à la définition des objectifs d'apprentissage.

2. L'élaboration des objectifs d'apprentissage

Étape qui requiert habiletés et expertises de la part de l'organisme responsable.
Les comportements attendus des participants au terme de l'activité doivent être clairement énoncés.

3. Sélection des activités d'apprentissage

Véhicule du contenu visant à favoriser l'atteinte de la performance attendue. Être compatibles avec les objectifs, tenir compte des caractéristiques des participants, de l'expertise de la formatrice ou du formateur et de la disponibilité des ressources.

4. L'engagement de formateurs qualifiés

La qualité et la pleine valeur de l'activité de formation continue mesurée en U.É.C. est tributaire de la compétence des formatrices ou des formateurs engagés qui implique une compréhension des objectifs visés, une connaissance profonde du sujet traité, une approche andragogique adaptée à la clientèle, une performance dans l'utilisation de diverses méthodes éducatives et une habileté à percevoir la culture du milieu de travail des participants.
L'expertise des formatrices et formateurs dans la planification et le déroulement d'activités d'apprentissage adaptées aux adultes ainsi que dans la mesure et l'évaluation des apprentissages est directement sollicitée dans chaque composante de l'activité de formation et dans la détermination d'un nombre d'U.É.C. à attribuer.

5. La mesure et l'évaluation

Ce critère est déterminant puisqu'il est directement relié à l'unité de mesure de formation continue et qu'il s'attarde autant au participant qu'à l'activité de formation elle-même. Sur quoi porter l'évaluation? Sur les acquis d'apprentissage? Sur sa

---

[1] La reconnaissance des activités de formation et d'éducation continue, SOFÉDUC Inc. 1989

participation?
Les critères utilisés pour évaluer si les participants ont droit aux U.É.C. portent sur:

- leur capacité de démontrer ce qu'ils ont appris (acquis d'apprentissage).
- leur degré de participation (une présence de 90% aux activités).
- ou une combinaison des deux premières possibilités.[1]

LES CRITÈRES ADMINISTRATIFS

1. Organisme responsable

Selon SOFÉDUC, un organisme responsable possède un mandat écrit précisant son champ d'action, ses objectifs et ses responsabilités. De plus, il dispose de ressources humaines et financières, matérielles et physiques nécessaires pour offrir des activités de formation et d'éducation continue.
Qui peut attribuer des U.É.C.?

- des établissements d'enseignement postsecondaire
- des associations et corporations professionnelles
- des organisations qui ont un service de formation
- des gouvernements, des centres hospitaliers, des grandes entreprises, des syndicats.
- des organismes privés de formation

2. Un système d'attribution

L'organisme doit établir un système efficace identifiant les participants qui ont satisfait aux exigences de participation ou d'évaluation des acquis d'apprentissage. Outre ceci, l'organisme doit établir une politique et une procédure écrite d'émission et d'accès aux dossiers des participants.

3. Détermination du nombre d'U.É.C.

Le nombre d'unités allouées pour la participation à une activité de formation doit être déterminée avant la tenue de l'activité et après la planification complète de celle-ci.

> "On doit attribuer 1,1 U.É.C. pour une activité de formation et d'éducation continue d'une durée totale planifiée de 17 heures ou de 17 1/2 heures ou de 17 3/4 heures.

---

[1] Idem. p. 21

Les fractions d'heure ne sont pas comptabilisables.[17]

4. Gestion de qualité

La gestion de qualité comprend le respect des critères suivants:

- l'identification des besoins
- la détermination des objectifs d'apprentissage
- l'évaluation systématique de la progression des participants.
- l'évaluation systématique et périodique des divers éléments administratifs.[18]

Une définition de responsabilités des divers intervenants est donc nécessaire à l'intérieur de l'organisme afin de bien identifier les personnes qui collaborent aux différentes étapes de l'élaboration, de la réalisation, de la mesure et de l'évaluation d'une activité de formation et d'éducation continue.

5. Publicité d'une activité de formation et d'éducation continue mesurée en U.É.C.

Cet aspect administratif doit contenir un certain nombre d'information concernant l'organisme, la personne responsable de l'activité, le titre et le contenu de l'activité, les objectifs d'apprentissage, etc.[19]

Aux États-Unis, "the Council on the Continuing Education Unit" est l'organisme qui veille à l'utilisation adéquate des U.É.C. Fait à noter, cet organisme vient de changer de nom pour "International Association for Continuing Education and Training."[20] Au Québec, SOFÉDUC est incorporée depuis 1988.

Dans le cheminement de développement des compétences, la démonstration de celles-ci comporte des enjeux permanents. À l'intérieur d'un processus de formation continue, où l'autonomie et la prise en charge de l'apprenant sont la pierre angulaire de l'autodidaxie, il devient important de cumuler voire comptabiliser toutes les formations dans une perspective de bilan personnel et professionnel. Cette nécessité est la résultante du comportement de la société dans laquelle il nous faut démontrer compétences et performances.

---

[17] La reconnaissance des activités de formation et d'éducation continue, SOFÉDUC Inc. 1989, p. 13

[18] Idem

[19] Idem

[20] Nous pouvons spéculer sur les motifs.

L'U.É.C. est un instrument à multiples avantages.

QUELQUES EXEMPLES

Le Mouvement Desjardins est en train d'adopter un plan d'action dans le but d'implanter un système des U.É.C. au niveau des Caisses Populaires au Québec. Il y a 1,300 Caisses qui regroupent 35,000 employés dont 18,000 reçoivent de la formation au niveau de:

1. l'intégration à l'entreprise
2. le développement professionnel (compétences individuelles et collectives).[1]

Depuis l'hiver 1984, le Centre de perfectionnement des Hautes Études Commerciales, H.É.C. remet des U.É.C. à chacun de ses séminaires. L'Association des hôpitaux du Québec, l'Association des courtiers d'assurances du Québec, l'Ordre des Ingénieurs du Québec et plusieurs autres organismes et entreprises élaborent ou ont élaboré un système de reconnaissance de formation et utilisent l'Unité d'Éducation Continue.

En résumé, il m'apparaît important de retenir certains éléments de définitions qui ont rapport à un système de gestion pédagogique et administrative des activités de formation et d'éducation continue de niveau post-secondaire pour lesquelles ne sont pas attribuées d'unités scolaires.

L'usage des U.É.C. offre autant d'avantages aux récipiendaires, aux employeurs qu'aux organismes qui les attribuent.

Pour l'individu, l'employé, le cadre, le professionnel, l'Unité d'Éducation Continue permet de faire le bilan de sa formation, d'orienter son cheminement, de préciser ses choix d'activités éducatives, de renouveler son permis d'exercer une profession ou un métier, d'adhérer à une association, d'enrichir une demande d'emploi, de répondre à des intérêts de carrière, de promotion ou de consolidation de statut.

Pour un adulte, la gestion administrative et pédagogique de son dossier de formation continue s'inscrit dans une démarche d'autonomie et de sa reconnaissance.

Pour les entreprises et les organismes pourvoyeurs de formation, les U.É.C. constituent un outil fort intéressant dans la standardisation de la reconnaissance de formation, comme instrument de sélection et de promotion du personnel.

---

[1] Selon un texte de présentation de Mme Edith Tremblay, Conseillère en formation auprès du Mouvement Desjardins lors d'un exposé au CEGEP Bois-de-Boulogne, le 16 mai 1990.

Pour les corporations, l'U.É.C. est considérée comme un outil du développement et de mise à jour permanent des connaissances de leurs membres.

Pour les établissements d'éducation, l'U.É.C. contribue à maintenir un niveau de qualité de formation et de participer au développement des compétences des membres de la société.

L'U.É.C. donne aussi aux établissements, organismes et associations la possibilité d'exploiter l'information qu'elle véhicule pour illustrer les activités réalisées, planifier leur développement, élaborer des politiques en matière d'éducation continue, justifier les demandes de subventions, obtenir des retours fiscaux, gérer leurs ressources humaines et stimuler la formation continue chez les employés.

L'U.É.C. est une unité standard de mesure pour assurer la diffusion uniforme d'in<u>FORMATIONS</u>:

- dans le temps, d'une année à l'autre
- d'un programme à l'autre
- d'une institution à l'autre
- d'une province à l'autre
- d'un pays à l'autre

Cet exposé a voulu situer dans une perspective de formation continue, l'apport potentiel de l'Unité d'Éducation Continue!

Diane Gousse
Mai 1990.

ANNEXE 1

ANNEXE 1

COLLEGE DE MAISONNEUVE

RELEVE D'UNITE D'EDUCATION CONTINUE (U.E.C.)

PRIERE ROLAND
11 ST ALPHONSE
CAP DE MADELEINE
G8T 7R2

NO. DE DOSSIER: 8999140
DATE DE NAISSANCE: 48-07-21
SESSION: A-89

TITRE ET DESCRIPTION DU COURS	REM (1)	UEC (2)
604-927-89 GROUPE 7218	P	4,5
ANGLAIS I (1C3)		
NOMBRE D'HEURES: 45		

- BASIC STRUCTURES AND AUTOMATISM IN WRAY BASIS ENGLISH CONVERSATION.
- BASIC VOCABULARY AND CAPACITY TO MANIPULATE SHORT AND TYPICAL EVERYDAY STRUCTURES.
- GRAMMAR:
  - PRESENT TENSE;
  - NEGATION;
  - PRESENT TENSE;
  - PRESENT CONTINUOUS;
  - PAST TENSE;
  - PRONOUNS;
  - POSSESSIVE PRONOUNS;
  - NOUN PLURALS....
- FUNCTIONS:
  - ASKING FOR THINGS AND PEOPLE;
  - ASKING FOR AND GIVING DIRECTIONS;
  - GIVING INSTRUCTIONS;
  - OBTAIN PERSONAL INFO;
  - TALK ABOUT LOCATION;
  - CARRY ON A CONVERSATION;
  - EXCHANGE INFORMATION....

PROFESSEUR(S): D. GOUSSE

LEGENDE: 1: - P : PARTICIPATION. L'ETUDIANT A ETE PRESENT A 90% ET PLUS DE L'ACTIVITE.
- P.I.: PARTICIPATION INSUFFISANTE. L'ETUDIANT A ETE PRESENT A MOINS DE 90% DE L'ACTIVITE.
- AB: ABANDON. L'ETUDIANT A ABANDONNE LE COURS.
- NOTE SUR 10.

2: L'UNITE D'EDUCATION CONTINUE (UEC) REPRESENTE DIX HEURES DE PARTICIPATION A UNE ACTIVITE DE FORMATION SELON UN PROGRAMME AUTORISE PAR LE COLLEGE DE MAISONNEUVE.

90 05 14
DATE D'EMISSION

Lina Lahaise
LINE LAHAISE, REGISTRAIRE

BIBLIOGRAPHIE

La reconnaissance des activités de formation et d'éducation continue. Pour une formation continue de qualité, SOFÉDUC Inc. 1989.

Unité d'Éducation Continue. Association Canadienne d'Éducation des adultes des universités de langue française, Colloque sur l'Unité d'Éducation Continue, 1986.

L'Unité d'Éducation Continue et la Reconnaissance des Acquis, Claire Martin, Bulletin d'Information, Fonds pour l'Implantation de la Reconnaissance des Acquis au Collégial, vol. 6, no. 3, octobre 1989.

La reconnaissance des acquis au collégial, bientôt six ans, rapport d'évaluation, Ndia-Bintu Kayembe, Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial, janvier 1990.

L'Unité d'Éducation Continue, Critères administratifs pour une éducation continue de qualité, Cégep de Maisonneuve, Montréal.

Vieillissement et Formation reliée à l'emploi, Adèle Chené, Gisèle Painchaud, Publications de la Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, 1986.

Aux États-Unis

The Continuing Education Unit, Criteria and Guidelines, Council on the Continuing Education Unit, 1987

Non-credit Education's Response to the Challenges of the 90's, Bazik, Martha-S, ERIC document ED 243505.

C.E.U.: Founding Principles, Experience to date and future Prospects, The University of Wisconsin, May 1981, ERIC document, ED 204502

Training Educators of Adults. Edited by Stephen Brookfield. Routledge 1988.

The Continuing Education Unit, Criteria and Guidelines. Council on the Continuing Education Unit, 1986.

The Continuing Education Unit (CEU) and "You Can". P. J. Dudgeon, January 1975.

Continuing Education and the CEU. P.J. Grogan, 1976

Facilitation non-traditional learning; an update on research and evaluation in intensive scheduling. R.J. Doyle & J. Yantis, Central Michigan University, ERIC ED 144 459.

Non-credit Education's Response to the Challenges of the 80's. Martha S. Bazik, 1984. ERIC Ed 243505

COLLOQUE 10e ANNIVERSAIRE DE

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

Le stage comme élément intégrateur dans le développement de la compétence professionnelle.

par

Nicole FORTIN,
coordonnatrice de stages
Faculté des Sciences de l'éducation
Université de Montréal

Atelier 4.4

Le stage comme élément intégrateur dans le développement de la compétence professionnelle?*

Pour parler du stage comme élément intégrateur dans le développement de la compétence professionnelle**, il est utile de faire un bref retour sur deux points de vue couvrant la relation entre la formation et l'exercice de la profession. Sous divers angles, des chercheurs ont abordé cette question. En général, ils concluent à l'insuffisance de la formation.

Formation et profession

Mucchielli et Violat (1976), à partir d'une revue de littérature et d'une analyse de travaux et recherches, vont même jusqu'à conclure à un phénomène de dé-formation comme première forme d'adaptation à l'enseignement. Selon eux, lorsque le jeune enseignant débute dans la profession, non seulement sa formation ou ce qu'il a appris ne lui sert pas, mais il semblerait qu'il doive l'oublier pour pouvoir s'adapter aux conditions d'exercice du premier poste.

Ralf (1972), définissant les stades du développement professionnel des enseignants, nous donne un aperçu de réponse. Selon elle, dans sa première année d'enseignement, le débutant serait dans une phase de survie. Sa préoccupation principale tournerait autour de la socialisation à la profession et de questions telles que "être accepté de ses collègues, se rendre jusqu'à la fin de semaine, jusqu'aux

---

* Cette réflexion se situe dans le cadre de la formation initiale des enseignants du préscolaire et du primaire.

** Nous ne discuterons pas ici du concept de compétence. Nous reprenons à notre compte la définition de Barbès (1990) inspirée de celle de l'Ordre des Infirmières et Infirmiers du Québec (1984) et qu'on peut résumer en la capacité d'exercer une profession: "La qualité du professionnel qui exerce sa profession selon les normes d'exercice, c'est-à-dire qui, possédant les connaissances scientifiques et professionnelles, le jugement et les habiletés nécessaires, les attitudes et les valeurs appropriées, s'acquitte adéquatement des tâches inhérentes à ses fonctions (de professionnel) dans un rôle donné".

vacances, ne pas perdre d'élèves, etc". Si tel est le cas, deux déductions s'imposent. Tout d'abord, il existe une distance importante entre la formation et l'exercice de la profession. Ensuite, tout au moins en début de carrière, l'adaptation du jeune enseignant à l'institution scolaire prend le pas sur les connaissances et habiletés acquises à l'université.

Mais que se passe-t-il par la suite? Les enseignants, une fois cette période de survie passée, récupèrent-ils des éléments de leur formation? Cette question n'est pas facile à cerner. Cormier et al. (1980), dans une vaste enquête, ont interrogé des enseignants sur les facteurs qui contribuent à leur réussite professionnelle. Viennent en tête de liste l'expérience acquise en classe (94%), les efforts de préparation et d'organisation (94%), les aptitudes ou talents (86%) et les dons naturels pour l'enseignement (80%). La formation pédagogique institutionnelle (42%) n'est, selon les enseignants, guère plus importante que la formation non-pédagogique (41%) et l'expérience en tant qu'élève (37%). Comment comprendre les résultats de cette étude? Ou bien les connaissances acquises ne deviennent pas instrumentales (problème de transfert) ou bien elles sont intégrées et les enseignants n'en sont pas conscients (problème de prise de conscience) ou bien elles sont inappropriées et inutilisables (problème d'adéquation). Il reste, bien sûr, la question de la crédibilité à accorder à ces données. Comment le sujet interrogé après plusieurs années de travail, peut-il dégager de manière objective l'impact de sa formation. Dans quelques entrevues menées dans d'autres domaines que l'enseignement (techniques administratives et techniques de garderie), les jeunes professionnels arrivaient à situer l'apport de leur formation en se comparant à d'autres qui n'en avaient pas et qui faisaient le même travail. Dans l'enseignement, cette situation n'existe plus. Pour enseigner, on doit avoir une formation.

D'autres types de recherche, abordant des questions plus spécifiques arrivent à des conclusions moins pessimistes quant à l'impact de la formation dans l'exercice de la profession. Gilly (1980), étudiant les représentations de la relation maître-élève, arrive à la conclusion que la formation et la fonction exercée dans l'institution jouent des rôles à peu près équivalents.

Plus récemment, LaMaye, et al. (communication orale) obtiennent des résultats légèrement différents. Il y aurait toujours une distance entre la formation et la profession. La formation apparaît trop abstraite, théorique et par conséquent problématique sauf les stages qui échappe à ce verdict. Nous en arrivons ici au centre de la question. En effet, les stages font partie du processus de formation dans le sens où ils figurent dans la plupart des programmes de formation professionnelle à côté d'autres activités d'apprentissage, les cours. Ces derniers sont en général assimilés à l'aspect théorique de la formation et les stages à l'aspect pratique. De manière explicite ou implicite, dans des écrits sur la formation, dans des discours officiels ou dans la mise en place des programmes de formation professionnelle, la nature des rapports qu'entretiennent le théorique et le pratique est abordée (Boutinet 1985, Fortin 1984). Parfois, la pratique est considérée comme un lieu d'application de la théorie: la théorie gouvernerait la pratique. À d'autres moments, la pratique est vue comme un lieu d'expérimentation de la théorie: elle servirait à la nier ou à la confirmer. Ailleurs, on présentera théorie et pratique comme deux univers indépendants ayant chacun leur propre théorie et leur propre pratique.

Dans nos programmes de formation professionnelle découpés en unités d'enseignement, la nature des rapports entre ce qu'on appelle le théorique et le pratique et plus spécialement entres les cours et les stages devient fondamentale. De plus en plus, on parle de l'importance de l'intégration du théorique et du pratique et, souvent, on attribue à l'espace-stage le pouvoir d'opérer, pour reprendre une expression de Malglaive (1990) la mystérieuse alchimie de la mise en œuvre des acquisitions proposées à l'Université. Le stage peut-il réussir ce défi? À quelles conditions?

Cours et stages

Le titre de cet exposé peut laisser supposer que, par une opération quelque peu magique, s'intégrera et s'unifiera dans le stage plusieurs niveaux de compétence: connaissances, habiletés, attitudes, valeurs... Mais qui intègre? et qui? Poser cette question, c'est rétablir le rôle du sujet en formation, en l'occurrence du stagiaire? Mais qu'est-ce donc qu'un stagiaire? Pourquoi le désigner autre qu'étudiant ou qu'enseignant? Que veut-on signifier par là? Parallèlement étudiant, pas encore enseignant mais en situation d'exercer certains gestes professionnels, le stagiaire est bien quelqu'un de particulier. Entre deux institutions (l'université et le milieu scolaire) qui prônent avec deux sortes de savoirs (disciplinaires et professionnels), deux ensembles de normes, deux langages qui se distinguent plus souvent qu'ils ne se conjuguent, le stagiaire est soumis à des influences diverses, voire même contradictoires. Ces influences diverses qui tentent de s'exercer sur le stagiaire pourront-elles être intégrées, unifiées et ainsi participer à un développement professionnel harmonieux? En d'autres mots, y aura-t-il pour le stagiaire dissonance, consonance ou indépendance entre ces différents univers? La réponse n'est pas simple.

Les comportements et discours des stagiaires ainsi que des travaux en cours sur la formation nous amènent à faire quatre remarques.

1. L'univers de la formation (cours) et celui de l'exercice de la profession (stages) sont en général perçus par les stagiaires comme disjoints et n'ayant peu de liens entre eux. C'est ce qu'on exprime souvent par l'expression "le choc de la réalité". En situation de stage, les étudiants et les enseignants qui les accueillent ont souvent l'impression qu'ils n'ont rien appris à l'université.

2. Il semble bien qu'on ne peut éviter cette première phase qu'on a appelé de survie où le jeune professionnel, (ou le stagiaire) est entièrement mobilisé par son adaptation au milieu professionnel. A ce stade, les connaissances et habiletés acquises à l'université sembleraient peu transférables (Portugais, 1989) tant les préoccupations sont loin de l'univers de la formation. Une fois cette période de socialisation dépassée, on peut penser que les acquis de formation peuvent être récupérés et utilisés dans l'exercice de la profession (Gervais et al. 1990).

3) cette distance entre formation et profession s'exprime dans les pratiques, les conceptions sous-jacentes et/ou le langage. Rien d'étonnant à ce chapitre. Les formateurs d'enseignants et les enseignants, par leur appartenance à deux institutions différentes, développent et produisent des savoirs différents, les uns disciplinaires et les autres professionnels (Lenoyne, 1990). Les enjeux, les objectifs et les contraintes ne sont pas les mêmes.

4) Pour que le stagiaire puisse développer des habiletés professionnelles qui intègrent les connaissances acquises dans ses cours, les différences ou divergences doivent être traitées, prises en compte. Les étudiants ont des conceptions, des représentations des situations professionnelles, qui leur viennent autant de leur expérience d'élèves que de leur formation universitaire. L'évolution de leurs connaissances et de leurs savoir-faire professionnels sera modulée par l'abandon ou le rejet de leurs connaissances antérieures (Lenoyne, 1990). Tout fonctionne comme si, on ne peut construire un édifice neuf à côté d'un vieux. Pour qu'il y ait intégration, il faut démolir ou modifier le vieux.

Intégration des connaissances

Interrogés sur l'utilité de leurs cours lorsqu'ils se retrouvent en stage, les étudiants nous amènent, à partir de leurs discours à faire deux ensembles de remarques.

1. Les cours sont en général jugés inutiles ou tout au moins inutilisables. On retrouve dans un premier temps le verdict habituel: "trop théoriques", "trop loin de la réalité, du milieu de l'enseignement", "pas applicables", etc. Mais que répondent les étudiants lorsqu'on leur apporte des contre-suggestions du genre "dans tes stages, est-ce que tu enseignes comme l'enseignant? d'où te viennent tes idées différentes? devrait-on faire les stages en septembre plutôt qu'en janvier? dans la formation, ne pourrions-nous faire que des stages?" Lorsqu'ils développent davantage, les étudiants pensent que les cours sont nécessaires. Les arguments invoqués sont "ça nous donne une formation personnelle, ça nous permet de faire des liens, ça nous rend plus forts," etc. C'est comme si la formation par les cours, sans être utilisable directement dans l'exercice de la profession, est utile. Mais la question de l'intégration des connaissances et de leur participation au développement de la compétence professionnelle reste posée. Simple vernis que le temps dissoudra rapidement ou professionnalisme qui résistera aux vents et marées?

2. Quelques cours sont jugés utiles et utilisables dans le stage. Pour reprendre les mots des étudiants, ce n'est pas tellement le contenu du cours qui joue mais la façon dont le professeur le donne. "ce qui reste de la théorie". Et ce qui reste de la théorie semble être ce qui est passé par la pratique. Sur ce propos, les étudiants citent: "le professeur qui donne des exemples, qui parle de son expérience, qui fait expérimenter, discuter des expérimentations et réexpérimenter..." On peut penser que les théories, les idées ne sont pas directement intégrées et intégrables mais qu'elles doivent passer par le développement des savoirs professionnels. Les exemples pris dans des contextes professionnels jugés trop loin de l'enseignement (en clinique psychothérapeutique plutôt qu'en éducation) et les travaux pratiques sans lien direct avec le cours et sans suite sont considérés comme inutilisables.

Pour résumer, nous aimerions faire ici trois hypothèses. Tout d'abord, intégrer un nouveau savoir suppose l'abandon ou le rejet de l'ancien, ce dernier devant donc être pris en compte dans la formation. Ensuite, les

savoir-faire professionnels sont les meilleurs révélateurs des savoirs en place. Enfin, l'introduction du conflit socio-cognitif [illegible] comparaison de points de vue différents permet la construction et la mise en place de nouvelles pratiques et par conséquent de nouvelles conceptions.

Espaces de formation et d'intégration

Si les hypothèses qui précèdent s'avéraient confirmées, on peut penser que la seule présence des stages dans les programmes de formation ne suffit pas pour qu'il y ait intégration. Une intervention de formation s'avère nécessaire. Mais où donc la situer? Dans quel espace de formation? Qui en est responsable? Nous pensons que la préoccupation doit rejoindre à la fois les professeurs qui donnent les cours, les enseignants qui accueillent les stagiaires et les superviseurs qui assurent l'encadrement pédagogique des stages. Dans cette perspective, nous aimerions formuler quelques pistes de réflexion et d'intervention.

1. Les cours. Aux cours qui visent à transmettre des connaissances sont généralement associés des travaux pratiques. Trop souvent, ces travaux pratiques n'ont pas de lien explicite avec les cours. Et pourtant, cet espace de formation représente un lieu privilégié pour que les conceptions des étudiants soient remises, confrontées avec les connaissances et habiletés qu'on veut leur faire acquérir et que ces dernières soient situées dans un contexte professionnel c'est-à-dire mises en relation avec les pratiques et le langage du milieu scolaire. La nature des travaux pratiques pourrait être revue dans ce sens.

2. Le milieu professionnel. Le rôle premier des enseignants n'est pas de former de futurs enseignants. Pour qu'intégration il y ait, il s'avère important que les enseignants s'approprient un rôle de formateur. L'étudiant ne se formera pas principalement par imitation et mimétisme mais surtout par l'élaboration, la discussion et l'expérimentation de ses propres points de vue. L'enseignant qui l'accueille, en autant que l'éthique professionnelle est sauvegardée, devrait lui permettre de penser, d'expérimenter et de réfléchir ses propres pratiques.

5. Les stages. La structure d'encadrement pédagogique des stages n'échappe pas à la nécessité d'une réflexion et d'une définition minutieuse. Certes, dans une situation idéale, les cours auront permis de développer et d'intégrer des compétences spécifiques et le milieu professionnel se sera approprié un rôle de formation. Mais l'espace-stage devra aussi se donner comme objectif l'intégration des connaissances et habiletés. Pour ce faire, trois pistes de travail pourraient être retenues dans un premier temps.

D'abord, une définition des stages qui permettra aux étudiants de devenir stagiaires. Nous entendons par là: des objectifs réalistes avec une visée professionnelle et des modalités d'évaluation conséquentes.

Ensuite, un encadrement individuel par les superviseurs qui visera à aider chacun des stagiaires à s'adapter à leur milieu de stage, à reconnaître et développer leurs propres points de vue et compétences et à négocier leur place, leur espace d'intervention.

Enfin, un encadrement collectif qui visera à relativiser les pratiques telles qu'elles existent dans un contexte particulier. La comparaison des pratiques dans différents milieux devraient permettre de développer des attitudes professionnelles où la vérité ne s'installe pas de manière définitive, la profession étant toujours à inventer, et où le désir et la nécessité de formation continue se met en place.

Pour terminer, nous aimerions dire que le stage ne peut, en soi, être considéré comme un élément intégrateur dans le développement de la compétence professionnelle. Chaque espace de formation doit y contribuer à sa manière, d'une part, en mettant en place une structure de formation qui favorise cette intégration et d'autre part, en initiant des interventions pédagogiques qui ont cet objectif explicite. D'autres recherches pourront nous permettre de mieux comprendre le processus de formation du stagiaire. En attendant, nous aimerions proposer:

Le stage est un moyen qui peut permettre l'intégration mais qui n'en est pas porteur en soi.

BARNES, P. (1990). Vers une définition du concept de compétence, collège AQPC, sous presse.

BERTINET, J.-P. (1985). Entre théorie et pratique, le travail de l'art. Du discours à l'action. Paris: l'Harmattan.

CARRIER, R.A. et al. (1980). La formation et le perfectionnement. Les enseignantes et enseignants du Québec, vol. 6. Québec: Ministère de l'éducation.

MARTIN, N. (1984). Penser les stages. Québec: Ministère de l'Éducation et Cégep du Vieux-Montréal.

GERVAIS, C. et al. (1990). Transfert d'habiletés pédagogiques chez les étudiants en formation à l'enseignement, communication au Congrès de l'ACFAS.

GILLY, M. (1980). Maître-élève: rôles institutionnels et représentations. Paris: PUF.

KATZ, L.G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. The elementary school Journal, vol. 73.

LEBRUN, G., PORTUGAIS, J. (1990). Une application des théories actuelles en didactique des mathématiques dans une activité de formation initiale des enseignants. Université de Montréal, non-publié.

MALGLAIVE, G. (1990). Enseigner à des adultes. Paris: PUF.

MOSCONAT, J., PIOLAT, M. (1976). La déformation professionnelle, première forme d'adaptation à l'enseignement. Revue des sciences de l'éducation, IX, 213, 17-35.

PORTUGAIS, J. (1989). Le transfert des habiletés de questionnement chez les enseignants de mathématiques en formation initiale. Université de Montréal: Faculté des études supérieures.

MF/ri
juin 1990

COLLOQUE 10e ANNIVERSAIRE DE

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

Comment, dans le plan de cours, préciser les objectifs pour favoriser la compétence?

par

France FONTAINE,
conseillère pédagogique
à l'Université de Montréal
(Service pédagogique)

Atelier 4.5

COMMENT, DANS LE PLAN DE COURS[1], PRÉCISER LES OBJECTIFS POUR FAVORISER LA COMPÉTENCE?

France Fontaine

Il est important d'indiquer à l'étudiant les apprentissages qui sont visés par l'enseignement. Le plan de cours comprend donc habituellement la mention de l'**objectif général** (ou des objectifs généraux). Un objectif général est un énoncé qui donne une ligne directrice au cours, qui indique la formation visée par le cours. L'objectif général permet de voir de quelle façon le cours respecte l'orientation du programme.

Par exemple, l'objectif général suivant: "le cours vise à former des gens capables d'analyser des bilans comptables" donne au cours une direction différente de celle qui serait donnée par cet autre objectif: "Le cours vise à former des gens capables de produire des bilans comptables". En effet, la production et l'analyse de bilans comptables sont des activités bien différentes.

On explicite ensuite les objectifs généraux en **objectifs spécifiques** pour indiquer plus clairement ce qu'on attend de l'étudiant à la fin du cours en termes de comportements observables[2]. L'énoncé d'un objectif spécifique comprend au moins trois parties: un sujet (l'étudiant), un verbe d'action (le comportement observable qui est attendu) et un complément (le contenu).

Le fait que un objectif spécifique soit exprimé en fonction de l'étudiant incite à penser en termes d'apprentissage de l'étudiant plutôt qu'en termes d'enseignement du professeur.

Le verbe d'action (ex.: définir, expliquer, démontrer, comparer, organiser) permet de préciser une capacité observable chez l'étudiant. Il vaut mieux éviter, dans les objectifs spécifiques, des termes tels que connaître, savoir, comprendre, s'initier, se familiariser: ces termes prêtent à diverses interprétations et il faut spécifier ce qu'on attend de la personne qui connaît, sait, comprend ou se familiarise afin d'inférer qu'elle connaît, sait, comprend ou s'est familiarisée. Des termes aussi vagues renvoient plutôt à des objectifs généraux. Ainsi, au lieu de dire que "L'étudiant en sciences de l'éducation se familiarisera avec la notion d'objectif spécifique", on dira plutôt que cet étudiant "sera capable de reconnaître si un objectif est spécifique ou non" ou, encore, "sera capable de rédiger des objectifs spécifiques" selon ce qu'on attend de l'étudiant qui s'y est familiarisé.

---

1. Tiré de : Fontaine, F., *Le plan de cours*, 2e édition. Montréal, Service pédagogique de l'Université de Montréal, 1989, 37 p.
2. Pour faciliter la rédaction de tels objectifs, voir : Fontaine, F., *Les objectifs d'apprentissage*, 3e édition. Montréal, Service pédagogique de l'Université de Montréal, 1989, 110 p.

Enfin, un objectif comprend un contenu. Néanmoins, un même contenu peut être associé à des verbes d'action différents conduisant ainsi à des objectifs distincts. Par exemple, dans un cours de bibliothéconomie, le même contenu, soit "types de réseaux d'information documentaire", peut être associé à des verbes d'action pour former les objectifs suivants: "l'étudiant sera capable d'énumérer différents types de réseaux d'information documentaire", "l'étudiant sera en mesure de comparer différents types de réseaux d'information documentaire ou, encore, "l'étudiant sera capable de choisir, pour un besoin donné, le type de réseau d'information documentaire approprié".

Il peut être important que l'objectif fasse mention des conditions dans lesquelles le comportement doit se manifester (ex.: avoir droit ou non à une liste de formules, avoir un temps limité pour effectuer une tâche) ou des critères qui serviront à déterminer si l'objectif est atteint ou non (ex.: réussir 8 des 10 problèmes présentés, effectuer une mesure avec un degré d'erreur inférieur à 0,001).

Il existe diverses **façons de présenter les objectifs** dans un plan de cours. On peut, par exemple, présenter les objectifs généraux du cours, puis regrouper sous chacun de ceux-ci les objectifs spécifiques qui les précisent. Pour les programmes de formation professionnelle, on peut penser à regrouper les objectifs en fonction des différentes tâches de l'acte professionnel auxquelles ces objectifs se rattachent.

Si les objectifs sont assez nombreux, on pourrait aussi les regrouper par thèmes ou pour chacune des périodes de trois heures de cours, si le cours se découpe de cette manière. Il pourrait également s'avérer pertinent, dans un tel cas, d'indiquer quels sont les objectifs prioritaires.

Il est utile d'analyser les **objectifs produits**[1] de façon à s'assurer qu'ils correspondent bien au niveau de formation requis. Par exemple, au niveau universitaire, on pourrait s'attendre à des objectifs non seulement reliés à la connaissance et à la compréhension, mais également à l'application, à l'analyse, à la synthèse et au jugement critique. Dans un programme professionnel où l'étudiant devra entrer en contact avec le public, on peut penser à des objectifs liés aux attitudes. Si tous les cours n'ont pas à inclure des objectifs reliés aux aspects psychomoteurs, ceux qui exigent, par exemple, la dextérité manuelle devraient comporter ce type d'objectifs.

---

1 Pour divers outils d'analyse des objectifs, voir : DeLandsheere, G., DeLandsheere, V., *Définir les objectifs de l'éducation*, 5e édition, Paris, Presses universitaires de France, 1984, 360 p.

Il faut faire en sorte que le souci de précision des objectifs ne se traduise pas au détriment de la pertinence de ceux-ci: il peut, en effet, s'avérer plus facile de préciser des objectifs cognitifs reliés à la connaissance et à la compréhension que des objectifs liés à la synthèse, au jugement critique ou au développement d'attitudes. Par ailleurs, il convient de souligner que les objectifs spécifiques peuvent permettre à chaque étudiant de donner une réponse personnelle. Il peut s'agir d'illustrer par des exemples de son cru, de résumer, de proposer une solution novatrice, etc.

Voici d'ailleurs cette grille telle qu'on la retrouve sur chacune des matrices de programme du collège:

GRILLE D'ÉVALUATION

4	C	Fait preuve d'une maîtrise satisfaisante de cette habileté et peut diriger d'autres personnes au cours de son travail.
	B	Fait preuve d'une maîtrise satisfaisante de cette habileté et peut faire preuve d'**initiative** ou d'une **capacité d'adaptation** face à certaines situations difficiles.
	A	Fait preuve d'une maîtrise satisfaisante de cette habileté en manifestant une **qualité** et une **vitesse d'exécution** remarquables.
3		Fait preuve d'une maîtrise satisfaisante de cette habileté et peut s'exécuter sans aide ni supervision.
2		Fait preuve d'une maîtrise satisfaisante de cette habileté, mais a besoin **périodiquement** d'aide ou de supervision.
1		Fait preuve d'une maîtrise satisfaisante **de certains tâches** reliées à cette habileté, mais a besoin d'aide ou de supervision pour maîtriser l'habileté dans son ensemble.

On a ainsi remplacé le bulletin traditionnel par cette formule critériée grâce à laquelle l'étudiant et le formateur conviennent du degré de maîtrise manifesté en regard d'une habileté donnée. Ensuite ils inscrivent le chiffre correspondant à leur évaluation, avec leurs initiales, dans l'espace approprié sur la matrice du programme. De telle sorte que ce papier, qui avait servi à accueillir l'étudiant au collège et qui l'avait accompagné tout au long de sa démarche, lui sert également de certificat au terme de ses apprentissages.

CONCLUSION

Ainsi se termine notre survol du projet éducatif mis en place au Holland College. Nous espérons avoir fait ressortir, malgré la rapidité du parcours proposé, combien le système observé évolue en faisant preuve de **cohérence** et de **pragmatisme**. Car ces deux traits caractérisent assez bien cette expérience. En vingt ans, on semble davantage s'être appliqué à mettre au point une formule efficace et harmonieuse plutôt qu'à esquisser des devis articulés sur de longues considérations théoriques. C'est une vision résolument empirique des choses qui paraît avoir guidé les responsables tout au long de leur démarche.

Mais cohérence et pragmatisme ne signifient pas vision étroite et conception utilitaire de l'éducation. On a sans doute pu s'en rendre compte en examinant l'un ou l'autre des volets du système de formation mis en place au Holland College.

En effet, on est en face d'un projet qui place l'étudiant au centre du système en lui donnant tous les moyens pour qu'il gère lui-même ses apprentissages et soit responsable de son développement personnel et professionnel. Ce faisant, on lui rappelle qu'il doit définir son projet en regard des exigences du monde du travail et que celles-ci se traduisent en compétences aussi bien générales que spécifiques. On évite ainsi les pièges d'une orientation trop pointue et utilitaire de la formation.

En terminant, nous voudrions signaler un dernier résultat qui témoigne d'un autre aspect de la réussite du Holland College et vient en quelque sorte compléter notre tableau. Il concerne le taux de participation et de persévérance des étudiants qui, comme on le sait, sont au coeur de ce système.

D'aucuns pourraient croire que dans un tel contexte d'enseignement individualisé le décrochage et les abandons sont fréquents. Or on constate justement le contraire. Dans la plupart des programmes, on affiche un taux de participation maximum et, pour l'ensemble du collège, le taux de décrochage est excessivement faible: il voisine à peine les 7 p. cent. Ces chiffres font rêver... surtout si on en évoque d'autres plus près de nous. Ainsi, dans son dernier rapport annuel[1], le Conseil supérieur de l'éducation fait état de ce qu'au collégial seulement 60 p. cent de nos étudiants obtiennent un D.E.C. Même si des chiffres semblables n'ont souvent d'autre valeur qu'indicative, on aurait tort de les ignorer. D'autant que d'autres expériences qui se déroulent non loin de nous se révèlent fructueuses et pleines de promesses.

Gilles Tremblay

---

(1) Conseil supérieur de l'éducation, ***Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation. L'orientation scolaire et professionnelle: par-delà les influences, un cheminement personnel***, Québec, Gouvernement du Québec, 1989, p. 49.

LE SYSTÈME D'APPRENTISSAGE ANGLO-ÉCOSSAIS: UN MODÈLE DE FORMATION ET DE Q' 'IFICATION PROFESSIONNELLES CENTRÉ SUR LES COMPÉTENCES

Au mois de mai 1988, une délégation québécoise se rendait en Écosse et en Angleterre pour analyser les nouveaux systèmes de formation et de qualification professionnelles qu'on a entrepris d'y implanter au cours des dernières années. Les objectifs poursuivis au cours de cette mission étaient les suivants:

- Le premier visait à acquérir la connaissance la plus complète possible des réformes en cours au Royaume-Uni, d'en faire l'analyse, notamment au chapitre de la formation fondamentale et de vérifier jusqu'à quel point elles étaient susceptibles d'apporter des solutions aux problèmes suscités ici par l'implantation de la reconnaissance des acquis.

- Le deuxième objectif était de déterminer, le cas échéant, quels éléments de ces systèmes pourraient éventuellement être adaptés au Québec de manière à pouvoir en faire l'expérimentation.

Un compte rendu détaillé de cette mission a déjà été publié sous le titre: *Une révolution tranquille au Royaume-Uni: de nouveaux systèmes de formation et de qualification professionnelles centrés sur les compétences*[1]. C'est pourquoi dans le cadre du présent atelier, nous nous limiterons à rappeler les grandes lignes de ce rapport. Nous tenterons surtout de discuter de l'intérêt que pourraient comporter ces réformes pour le Québec. Voici donc le plan de notre exposé assorti d'une conclusion générale et de quelques références bibliographiques.

INTRODUCTION

Les problèmes que posent les programmes actuels particulièrement en ce qui concerne la reconnaissance des acquis et examen des pistes de solution que représentent les modèles de formation centrés sur les compétences.

PREMIÈRE PARTIE: LA RÉFORME ÉCOSSAISE, LE CERTIFICAT NATIONAL

1. Origine, objectifs et implantation de la réforme
2. Éléments et fonctionnement du système
3. Résultats atteints et développements entrepris
4. Problèmes rencontrés

DEUXIÈME PARTIE: LA RÉFORME ANGLAISE

1. Principaux objectifs de cette réforme
2. Éléments et fonctionnement du nouveau système
3. Avantages du nouveau système et développements prévus
4. Problèmes rencontrés

---

(1) Cf. Robert ISABELLE, *Une révolution tranquille au Royaume-Uni: De nouveaux systèmes de formation et de qualification professionnelles centrés sur les compétences*, Montréal, F.I.R.A.C., Fédération des cégeps, 1989, 180 p.

CONCLUSIONS GÉNÉRALES

L'analyse des réformes écossaise et anglaise suggère deux grandes conclusions. La première est que ces réformes, surtout sous leur forme intégrée, constituent des modèles hautement intéressants ou pertinents pour le Québec. La seconde est que, par voie de conséquence, il paraît important de les discuter et de les expérimenter afin de déterminer s'il convient de les adapter et s'il est possible de le faire. Mais sans doute cela appelle-t-il quelques explications.

1. Pertinence des modèles du Royaume-Uni pour le Québec

La mission de mai 1988 avait pour but de voir si les réformes écossaise et anglaise permettaient de trouver des solutions aux problèmes posés par la reconnaissance scolaire des acquis et par l'implantation d'un double système de reconnaissance des acquis. Elle tendait également à vérifier si ces réformes respectaient les exigences de la formation fondamentale, telle qu'on la définit dans le réseau collégial. Or, la réponse à ces trois questions est positive.

Mais la mission a permis d'aller plus loin. Elle a aussi démontré que les réformes en cours au Royaume-Uni apportaient des solutions à un certain nombre de problèmes majeurs qui confrontent le système de formation collégiale et qu'elles pouvaient renforcer les initiatives des collèges en matière de formation sur mesure et de plans conjoints de développement des ressources humaines.

1.1 *Facilitation de la reconnaissance scolaire des acquis*

Les nouveaux systèmes écossais et anglais facilitent la reconnaissance scolaire des acquis à quatre points de vue. Ils éliminent la nécessité de préciser les résultats de l'apprentissage et les critères d'évaluation a posteriori. Les compétences et les critères de performance sur lesquels ils s'appuient correspondent aux besoins effectifs des étudiants, des travailleurs et des employeurs. Ils réduisent considérablement le temps à consacrer à l'élaboration des instruments de mesure et assurent que l'ensemble des candidats sont évalués de la même façon.

Ils facilitent également l'organisation de la «formation manquante» selon des modalités variées, adaptées aux styles et aux rythmes d'apprentissage ainsi qu'aux conditions de vie de l'ensemble des étudiants, mais surtout des adultes.

En fait, c'est peu de dire que les nouveaux systèmes écossais et anglais facilitent la reconnaissance des acquis, car elle en découle tout naturellement, elle en constitue une partie intégrante. À l'inverse, parce qu'elle s'y greffe d'une façon quelque peu artificielle et au prix de gros investissements en temps, en énergie et en argent, elle agit comme un révélateur des lacunes du système actuel de formation collégiale.

1.2 *Harmonisation des systèmes de reconnaissance des acquis de l'éducation et de la main-d'oeuvre*

Les réformes du Royaume-Uni permettent d'harmoniser les deux systèmes de reconnaissance des acquis qui sont en train de s'implanter au Québec, celui de

l'Éducation et celui de la Main-d'oeuvre. Tout d'abord, elles ont pour effet de combler l'écart entre, d'un côté, les résultats de l'apprentissage visés par les programmes et les cours des établissements scolaires et, de l'autre, les compétences exigées par le monde du travail. Puis, elles font en sorte qu'employeurs et établissements scolaires dispensent au moins en partie la même formation, l'évaluent de la même façon et l'inscrivent sur le même certificat cumulatif. Dès lors, on ne parle plus que d'un seul et même système de reconnaissance des acquis à deux voies, c'est-à-dire la voie scolaire et la voie non scolaire.

Cette réforme et le nouveau cadre d'élaboration de programmes qui l'accompagne ont inspiré quelques expériences menées au collégial à des fins de reconnaissance des acquis. Parmi celles-ci, on peut signaler:

- dans le domaine de la formation d'Agent et Agente conseil en services financiers pour les particuliers, un projet réunissant la C.F.P.-Bas-St-Laurent-Gaspésie, le cégep de Rimouski et la Fédération des caisses populaires Desjardins;

- dans le domaine de la formation en Conduite d'installations chimiques, un projet réunissant les compagnies pétrolières et le cégep de Maisonneuve.

Par delà l'harmonisation des deux systèmes de reconnaissance des acquis en voie d'implantation, les réformes du Royaume-Uni illustrent peut-être comment les responsabilités propres dévolues à l'Éducation et à la Main-d'oeuvre par l'énoncé gouvernemental d'orientation en éducation des adultes de 1984(1) peuvent, loin de s'opposer, s'articuler et se compléter.

1.3 *Respect des exigences de la formation fondamentale*

L'Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial affirme que la formation fondamentale constitue «le trait le plus caractéristique de l'enseignement collégial» et la définit comme suit:

> La formation fondamentale se définit d'abord par son extension: elle entend contribuer au développement intégral de la personne, dans toutes ses dimensions; à ce titre, elle recourt à des moyens qui peuvent dépasser le champ des activités strictement pédagogiques. Mais la formation fondamentale se caractérise surtout par sa profondeur: elle vise à faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant, quelle que soit son orientation. C'est en cela que la formation fondamentale se distingue de la formation générale qui, elle, s'acquiert

---

(1) Cf. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, **Un projet d'éducation permanente. Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes**, Québec, 1984. 77 p.

à même la fréquentation d'un large éventail de disciplines et de techniques.'[1]

Or, non seulement le concept de compétence sur lequel s'appuient les réformes écossaise et anglaise rejoint-il cette définition, mais peut-être même la pousse-t-il plus loin. Il s'agit en effet d'un concept large qui englobe et intègre savoirs, savoir-faire et savoir-être, qui met l'accent sur les capacités de résoudre les problèmes, de généraliser, de s'adapter, d'agir comme il faut selon les circonstances et l'environnement, ainsi que d'interagir de façon adéquate avec d'autres personnes.

D'autre part, la notion de compétence et la formation centrée sur l'acquisition de compétences ne se limitent pas à la formation professionnelle. Bon nombre de modules du catalogue de SCOTVEC portent sur les langues secondes, l'éthique, la religion, l'histoire, le développement personnel et social, etc. Plus près de nous, le collège Alverno de Milwaukee dispense un baccalauréat ès arts construit autour de huit compétences'[2].

1.4 *Réponses à certains problèmes majeurs confrontant le [illegible] collégiale*

Les caractéristiques principales des nouveaux systèmes écossais et anglais, c'est-à-dire 1) la flexibilité des programmes de formation et des modes d'apprentissage, 2) l'équilibre et la corrélation entre l'apprentissage théorique et l'apprentissage pratique ou expérientiel, 3) l'adéquation de l'apprentissage aux besoins des individus et du monde du travail, 4) l'évaluation continue et critériée, 5) l'encadrement des étudiants, peuvent représenter une solution au phénomène inquiétant des échecs et des **abandons** que vit présentement le réseau collégial'[3]. En effet, entre 1985-1986 et 1986-1987, le taux d'abandons a chuté de 20 à 7,5 p. cent en Écosse. Par ailleurs, l'importance accordée à l'apprentissage pratique ou

---

(1) GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, **Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial**, Québec, 1984, p. 6-7.

(2) Cf. BOUDREAU, Robert, **Étude exploratoire de certaines initiatives de formation en «apprentissage expérientiel supervisé» au collégial**, Montréal, F.I.R.A.C., 1988, p. 114-128. Voir également LALIBERTÉ, Jacques, **La formation fondamentale, la documentation américaine**, Montréal, CADRE, 1984, p. 77-80.

(3) D'après les statistiques du M.E.S.S., près de 43 p. cent des étudiants qui entrent au collège en sortent sans diplôme. À ce sujet, voir CONSEIL DES COLLÈGES, **La réussite, les échecs et les abandons au collégial. Rapport 1987-1988**, Québec, juin 1988, 100 p. Voir aussi TERRIL, Ronald, **L'abandon scolaire au collégial. Une analyse du profil des décrocheurs**, Montréal, SRAM, janvier 1988, 122 p.

expérientiel répond à des besoins clairement exprimés par les étudiants des collèges québécois[1].

Ces mêmes caractéristiques, auxquelles il faut ajouter la possibilité d'accumuler et de transférer les unités ou les crédits du monde du travail au monde de l'éducation ainsi que d'un programme ou d'une qualification à l'autre, peuvent également faire beaucoup pour que l'**éducation des adultes** dans les collèges sorte de l'état de sous-développement dans lequel elle se trouve présentement, comme l'ont démontré Bélanger et Kayembe[2].

Le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* définit le **programme** comme un «ensemble **intégré** de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation» (p. 13). Si cette définition paraît correcte, il est loin d'être évident qu'elle corresponde à la réalité. De fait, comme l'a déjà diagnostiqué le rapport Nadeau[3], les programmes apparaissent plutôt comme des juxtapositions d'activités d'apprentissage poursuivant des finalités et des buts plutôt que des objectifs, peu centrés sur les besoins et le rythme d'apprentissage des étudiants, exagérément rigides et théoriques. De surcroît, leur processus de révision est beaucoup trop long, surtout si on tient compte de la rapidité de l'évolution de la technologie. Or, les réformes écossaise et anglaise paraissent susceptibles de permettre l'élaboration de véritables programmes, parce qu'elles ont pour effet de les fonder sur les deux éléments qui peuvent entraîner l'intégration des apprentissages, c'est-à-dire des compétences fondamentales et transférables, ainsi que des résultats d'apprentissage clairement définis et répondant à des besoins nettement identifiés. Par ailleurs, ces réformes mettent l'accent sur l'apprentissage pratique et la théorie qu'il suppose, tout en respectant les modalités d'apprentissage qui conviennent le mieux aux étudiants. Finalement, ils facilitent la révision et la mise à jour des programmes puisqu'il peut suffire de modifier ou de remplacer certains modules.

---

(1) Cf. CÔTÉ, Pierre, **Le vécu, la pratique et le concret dans l'enseignement collégial. Des étudiants expriment leurs besoins et proposent des solutions**, Québec, Conseil des collèges, mars 1985, 104 p.

(2) Cf. BÉLANGER, Paul et KAYEMBE, Ndia-Bintu, **L'éducation des adultes au collégial, en état de développement?**, Québec, Conseil des collèges, 1987, 88 p.

(3) CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, **Le collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial**, Québec, 1975, p. 53-54. Voir aussi COMMISSION DES AFFAIRES PÉDAGOGIQUES, **Une problématique renouvelée de la gestion des programmes**, Montréal, Fédération des cégeps, octobre 1987, 29 p.; COMITÉ CÉGEPS-UNIVERSITÉS DE LA COMMISSION DES AFFAIRES PÉDAGOGIQUES DE LA FÉDÉRATION DES CÉGEPS, **Les relations cégeps-universités**, Montréal, Fédération des cégeps, octobre 1988, 59 p.

1.5 *Facilitation de la formation sur mesure et des plans conjoints de développement des ressources humaines*

Ici, comme au Royaume-Uni, la concurrence internationale, l'évolution de la technologie et le libre-échange avec les États-Unis font que les emplois se modifient, se complexifient[1] ou disparaissent pour être remplacés par d'autres[2]. En même temps, à cause de la dénatalité, une fraction importante de la main-d'œuvre, soit quelque 75 p. cent, sera encore en poste en l'an 2000.

De façon à répondre à ces exigences du marché du travail et à le rendre compétitif, il faut donc non seulement conduire plus de jeunes à une formation qualifiante de niveau collégial, mais offrir aux travailleurs une formation continue afin qu'ils puissent hausser leurs compétences et en acquérir de nouvelles. Pour être efficace et durable, cette formation doit viser à faire acquérir des habiletes fondamentales et transférables comme, entre autres, la capacité de s'adapter, de résoudre des problèmes, de généraliser, de travailler en équipe.

Dans ce contexte, la formation sur mesure et les plans conjoints de développement des ressources humaines[3] sont appelés à prendre une importance croissante. Et, encore à cet égard, les réformes écossaise et anglaise se révèlent des modèles intéressants puisque, d'une part, ces modèles mettent précisément l'accent sur l'acquisition de compétences fondamentales et transférables et que, d'autre part, ils permettent aux employeurs et aux travailleurs de choisir des activités de formation dont le contenu et les modes d'apprentissage variés correspondent clairement et étroitement à leurs besoins.

---

(1) De fait, on estime que plus de la moitié des emplois qui seront créés d'ici l'an 2000 exigeront une formation postsecondaire et l'usine I.B.M. de Bromont a déjà décidé qu'à ce moment tous ses techniciens détiendront un diplôme d'études collégiales.

(2) «En 1980, aux États-Unis, le secteur primaire (mines, agriculture, pêcheries) représentait 4 p. cent de l'économie, le secondaire (transformation, industrie manufacturière) 28 p. cent et le tertiaire (services publics ou privés) 68 p. cent, exactement comme au Québec. Or, une étude américaine prévoit qu'en l'an 2000 ces secteurs représenteront respectivement 3, 11 et 86 p. cent de l'économie». Cf. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, DIRECTION DES ÉTUDES SUR L'EMPLOI ET LES CARRIÈRES, **L'emploi et les carrières à l'aube des années 90,** Québec, 1987, p. 11.

(3) Différents de la formation sur mesure, les plans conjoints de développement des ressources humaines peuvent être définis comme des ententes à longs termes entre un ou plusieurs partenaires du monde du travail (employeur, syndicat, C.F.P.) et un ou plusieurs établissements de formation pour offrir aux travailleurs un ensemble de services éducatifs intégrés (orientation, aide pédagogique individuelle, reconnaissance des acquis, etc.) et une formation axée tout autant sur le développement personnel que sur le développement professionnel, tout autant sur un autre emploi que sur leur emploi actuel.

2. Besoin de discuter et d'expérimenter les modèles écossais et anglais

Conclure que les réformes écossaise et anglaise représentent des modèles pertinents pour le Québec ne signifie évidemment pas qu'il s'agisse là des seuls ou des meilleurs modèles existants, même si leur caractère global et opérationnel porte à penser qu'ils n'ont probablement pas d'équivalents.

Dans l'hypothèse où ces réformes apparaîtraient comme les modèles les plus pertinents pour nous, il faudrait encore voir s'ils sont adaptables ici et jusqu'à quel point. Le Québec possède une population sensiblement égale à celle de l'Écosse. Il possède également cet atout important que sont les programmes d'État, élaborés et révisés sous la responsabilité directe du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science qui, de surcroît, approuve les cours et les programmes d'établissement. Mais pourrait-il compter sur l'ensemble des autres conditions qui expliquent la réussite de la réforme écossaise, notamment la volonté politique, la collaboration entre l'Éducation, la Main-d'œuvre et les employeurs, le leadership d'un groupe d'experts, les ressources humaines, techniques et financières requises, un mécanisme adéquat d'assurance de la qualité? Quelle serait la stratégie à adopter? Quel devrait être le rôle des divers organismes concernés? Voilà certaines des questions auxquelles il faudrait donner des réponses si le Québec devait s'inspirer des modèles du Royaume [illegible] vue d'améliorer son système de formation pour qu'il procure à [illegible] main-d'œuvre plus compétente et plus productive.

Il est à souhaiter que le présent rappor[illegible]ages à ce sujet dans les organismes concernés, en part[illegible], le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Scien[illegible] Conseil des collèges, la Fédération des cégeps, l'Association des collèges [illegible] le ministère de l'Emploi et de l'Immigration du Canada, le ministère de la [illegible]ain-d'œuvre et de la Sécurité du revenu, les commissions de formation professionnelle, l'Association provinciale des commissions de formation professionnelle. Il est également à souhaiter qu'il suscite des expériences qui pourront accompagner et nourrir la réflexion.

Robert Isabelle

LISTE DES SOURCES CONSULTÉES

DEBLING, Graham. **Post Action Plan. Possible Developments in Post Compulsory Education in the Late 20th Century. A Personal View**. août 1985, 15 p.

INVERNESS COLLEGE OF FURTHER AND HIGHER EDUCATION. **Prospectus 1988-1989**. Inverness, 1988, 55 p.

MACK, Donald W. **VET (Vocational Education and Training) in SCOTLAND**. 21 p. (Texte sur la réforme écossaise, non publié et rédigé par un des artisans de la réforme. Le document comprend sept parties: The Main Elements and Principles of Scottish VET; Pre-Action Plan Vocational Qualifications in Scotland; the Action Plan Reform in Essence; Expanded Action Plan; Differences between Scottish and other UK Approachs to VET; Students with Special Educational Needs; Action Plan and the Scottish Economy).

MANPOWER SERVICES COMMISSION (M.S.C.). **A Code of Practice and a Development Model**. Sheffield, mars 1988, 8 p. (Development of Assessable Standards for National Certification, Guidance Note 1).

MANPOWER SERVICES COMMISSION (M.S.C.). **A Position Statement from the MSC... The Effective NSTO**. Sheffield, Juillet 1986, (n.p.).

MANPOWER SERVICES COMMISSION (M.S.C.). **The Characteristics of Units of Competence**. Sheffield, mars 1988, 8 p. (Development of Assessable Standards for National Certification, Guidance Note 4).

MANPOWER SERVICES COMMISSION (M.S.C.). **Corporate Plan 1987-1991**. Sheffield, Novembre 1987, 56 p. (Action for Jobs).

MANPOWER SERVICES COMMISSION (M.S.C.). **The Definition of Competences and Performance Criteria**, Sheffield, mars 1988, 11 p. (Development of Assessable Standards for National Certification, Guidance Note 3).

MANPOWER SERVICES COMMISSION (M.S.C.). **Enterprise in Higher Education. Guidance for Applicants**. Sheffield, décembre 1987. (s.p.).

MANPOWER SERVICES COMMISSION (M.S.C.). **Towards the New Adult Training Program**. 8 p.

NATIONAL COUNCIL FOR VOCATIONAL QUALIFICATIONS (NCVQ). **Access and Equal Opportunities in Relation to National Vocational Qualifications**. Londres, janvier 1988, 4 p. (NCVQ Information Leaflet No. 3).

NATIONAL COUNCIL FOR VOCATIONAL QUALIFICATIONS (NCVQ). **Accreditation Procedures**. Londres, janvier 1988, 23 p.

NATIONAL COUNCIL FOR VOCATIONAL QUALIFICATIONS (NCVQ). **Developing a National System of Credit Accumulation and Transfer**. Londres, janvier 1988, 3 p. (NCVQ Information Leaflet No. 1).

NATIONAL COUNCIL FOR VOCATIONAL QUALIFICATIONS (NCVQ). **Introducing National Vocational Qualifications. Implications for Education and Training**. London, janvier 1988, 5 p. (NCVQ Information Leaflet, No. 2).

NATIONAL COUNCIL FOR VOCATIONAL QUALIFICATIONS (NCVQ). **The NCVQ Criteria and Related Guidance**. Londres, janvier 1988. 24 p.

OTTER, Sue. **The Student Potential Programme and the Job Training Scheme**. Unit for the Development of Adult Continuing Education. 1988, 48 p.

SCOTTISH EDUCATION DEPARTMENT (SED). **16+ in Scotland. The National Certificate. Guide to Employers**. Edinburgh, décembre 1985, 11 p.

SCOTTISH EDUCATION DEPARTMENT (SED). **16+ in Scotland. The National Certificate. Guide to Parents and Students**. Edinburgh, mars 1986, 7 p.

SCOTTISH EDUCATION DEPARTMENT (SED). **16 - 18's in Scotland. An Action Plan**. Edinburgh, janvier 1983, 69 p. et 6 annexes.

SCOTTISH EDUCATION DEPARTMENT (SED). **Statistical Bulletin**. Edinburgh, avril 1988, 19 p.

SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATIONAL COUNCIL (SCOTVEC). **Advanced Courses Development Programme. A Policy Paper - March 1988**. Glasgow, 8 p.

SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATIONAL COUNCIL (SCOTVEC). **The National Certificate. A Guide to Assessment**. Glasgow, 1988, 75 p.

SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATIONAL COUNCIL (SCOTVEC). **Annual Report 1987**. Glasgow, novembre 1987, 36 p.

SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATIONAL COUNCIL (SCOTVEC). **The National Certificate. Catalogue of Module Descriptors. Session 1988-1989**. Glasgow, mars 1988, 56 p.

SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATIONAL COUNCIL (SCOTVEC). «Facts and Figures. Scotvec Statistics» in **Scotvec Journal**. février-mars 1988, p. 2-3.

SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATIONAL COUNCIL (SCOTVEC). **National Certificate. Guidelines for Module Writers. How to Write a Module Descriptor**. 26 avril 1988, 42 p.

SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATIONAL COUNCIL (SCOTVEC). **The National Certificate. Guide to Procedures - Session 1987-1988**. Glasgow, juillet 1987, 65 p. et 13 annexes.

SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATIONAL COUNCIL (SCOTVEC). **The National Certificate at Work**. Glasgow, novembre 1987, 14 p.

SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATIONAL COUNCIL (SCOTVEC). **National Certificate. Validation of Centres. An Occasional Paper - March 1988**, 8 p.

SUSAN SIMOSKO ASSOCIATES. **Cumulative Certificates in Vocational Education in England and Scotland**. Sheffield, juin 1988, 26 p. et 3 annexes. (Details of Departments, Certificating Bodies and others Who Impinge on Vocational Education and Training; Structure of Educational Provision in England and Scotland; A Summary; A Selective History of the Development of Vocational Education and Training in the UK).

TRAINING COMMISSION (TC). **The Employment Training Interview: Identifying Personal Strenghts and Past Achievements**. Sheffield, septembre 1988, 53 p. (Achieving Quality No. 2; Guidance for Training Agents and Training Managers).

COLLOQUE 10e ANNIVERSAIRE DE

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

L'enseignement, une profession: statut, éthique et rôle social.

par

Laurence JUNEAU,
professeur
Collège Édouard-Montpetit

Atelier 4.7

Éthique

Que pourrions-nous entendre par éthique?

- Une intégrité et authenticité dans notre conduite professionnelle.
- Un souci constant de la pédagogie et un respect incessant des étudiants dans l'exercice de notre fonction.
- Une pratique de la vérité et de la science.
- Un sens de la justice ou de l'équité qui nous fait toujours rechercher une meilleure conciliation entre nos intérêts et les intérêts de nos étudiants.

- Une intégrité et authenticité dans notre conduite professionnelle.

Est-il besoin d'élaborer longuement sur cette première partie de la définition? Des personnes interrogées sur l'éthique des professeurs ont répondu d'emblée: *"une intégrité et une authenticité au travail"*. La société considère toujours comme essentielle dans l'éducation cette valeur d'intégrité. Honnêteté, sincérité sont là des attributs "d'un gros bon sens" requis dans l'exercice de notre fonction. Une authenticité permet comme professeur de faire vibrer son auditoire à ses propres valeurs, de toucher l'autre avec sa connaissance.

- **Un souci constant de la pédagogie et un respect incessant des étudiants dans l'exercice de notre fonction.**

Et faire cheminer les jeunes dans la connaissance, voilà l'objet de la pédagogie. Richard Desjardins écrivait dans le Devoir du 15 février dernier

> "Les enseignants n'ont de raison d'être qu'en regard de la question pédagogique. Au-delà de la tâche et des salaires existe l'immense domaine de la pédagogie et surtout de la relation éducative avec l'élève. Voilà où se situe «leur compétence». C'est dans leur action professionnelle que passe tout programme, tout objectif, toute évolution, tout matériel didactique et une bonne part de la qualité scolaire."

Les avantages d'une approche pédagogique faisant de l'élève un «s'éduquant» profitent directement à l'étudiant en déclenchant à l'intérieur de lui, par l'activité de la découverte, un dynamisme générateur d'évolution. Pourrais-je ajouter que le fait de trouver lui-même une solution au défi intellectuel proposé, non seulement laisse en lui une marque plus durable, mais de plus crée un sentiment de satisfaction voire de plaisir, sentiment qui m'apparait non négligeable.

Je considère personnellement que c'est un défi toujours renouvelé que d'intéresser, de motiver, de faire travailler les étudiants, ce pour chaque groupe et chaque cours.

> "Si l'enseignement est, comme je l'interprète, un processus critique d'une recherche en action, l'idée de pédagogie ne peut pas être un concept vide."[1]

Le mémoire présenté par le regroupement des infirmières de cegep, en référence à une enquête produite par le cegep de Sherbrooke, mentionne que "87% des étudiants et étudiantes affirment clairement qu'ils aimeraient avoir plus confiance en eux." Il est donc à mon avis de toute première importance de traiter les jeunes avec respect, de leur faire confiance même si leur mode de vie ou leurs valeurs nous déroutent parfois. Nous pourrions faire nôtre ce slogan lancé par Hervé Sérieys, conférencier et consultant français auprès des entreprises publiques et privées: «le zéro mépris».

> "Le «zéro mépris» c'est le respect des autres, de ses collaborateurs, de ses clients, de ses employés. Nous n'avons plus les moyens de notre suffisance."[2]

Se peut-il que les professeurs tous nouveaux diplômés de l'université aient perçu l'enseignement au cegep comme un enseignement pré-universitaire mais en insistant sur le «universitaire» plutôt que sur le «pré»? Cela expliquerait peut-être pourquoi l'ensemble des professeurs au collégial ne se verraient pas d'abord comme des «pédagogues» selon le rapport Sabourin (1974). De même "Selon l'étude "Comité pluridisciplinaire .... 1980", dans la plupart des cas, le perfectionnement dans la discipline ou la spécialisation demeure privilégié par rapport au perfectionnement pédagogique."[2]

• Une pratique de la vérité et de la science

Dans une enquête effectuée en mars 88 par la firme Sorecom, en collaboration avec la FNEEQ et l'ANEQ, à la question - *"est-ce qu'en général les professeurs auxquels tu as affaire sont très compétents, assez compétents, pas tellement compétents, pas du tout compétents?"* - **96%** répondaient: assez (61%) ou très (35%) compétents. Ce taux élevé d'une perception positive des étudiants est fort encourageant, mais nous devons demeurer curieux intellectuellement, il y a toujours place pour un enrichissement du savoir, c'est en cela aussi que nous manifestons un respect envers nos étudiants. Cette recherche permanente de la connaissance correspond à une des cinq règles d'éthique d'un professeur selon Goodlad, auteur d'un volume sur le sujet.

Tantôt nous parlons de pédagogie, tantôt nous parlons de savoir; ces deux dimensions de notre fonction apparaissent fort importantes, elles sont imbriquées l'une dans l'autre, bien qu'on puisse rencontrer des professeurs, personnes de savoir et non pédagogues.

Deux de mes collègues, Michel Légaré et André G. Turcotte, ont bien mis en lumière ces deux aspects de notre enseignement:

> *"Être un enseignant, c'est définir son activité professionnelle selon deux axes d'abord dans son caractère pédagogique, ensuite dans son caractère disciplinaire. En 1970, nous aurions écrit l'inverse. Mais l'expérience de 20 ans d'enseignement nous a donné une distance critique à l'égard de notre champ de connaissances et à l'égard de notre formation. Nous avons maintenant compris que notre rôle de communicateur, de motivateur, de questionneur ne peut atteindre efficacement son but que si nous établissons au préalable des liens d'échanges entre l'étudiant et nous. Cela nous amène à concevoir la préparation*

d'un cours autrement qu'un choix de contenus théoriques et de problèmes à traiter. Il faut en plus réfléchir à la «manière». A celui on reconnaît un véritable professionnel de l'enseignement. On peut alors parler d'un bon «prof», comme on parle d'un bon médecin celui qui sait y faire et dont les connaissances sont toujours à jour"[4]

- **Un sens de la justice ou de l'équité qui nous fait toujours rechercher une meilleure conciliation entre nos intérêts et les intérêts de nos étudiants.**

Garder en éveil un certain jugement critique envers soi-même: sommes-nous équitables envers nos étudiants? la société? notre pays le Québec? Cette question n'a pas de réponse définitive, elle nécessite une réflexion tout au long de notre carrière parce que toujours d'actualité. De même, questionner sa pédagogie relève d'un même souci d'équité.

"Pédagogie bien ordonnée commence par soi-même. Mais la faute du pédagogue de type usuel, c'est qu'il ne doute pas de lui-même. Détenteur de la vérité, il se propose seulement de l'imposer aux autres par les techniques les plus efficaces. Il lui manque d'avoir pris conscience de soi, d'avoir fait l'épreuve de sa propre relativité à l'égard de la vérité, et de s'être remis soi-même en question. Le maître est celui qui a dépassé la conception d'une vérité comme formule universelle, solution et résolution de l'être humain, pour s'élever à l'idée d'une vérité comme recherche. Le maître ne possède pas la vérité, et n'admet pas que quiconque puisse la posséder. Il a en horreur l'esprit propriétaire du pédagogue, et son assurance sur la vie."[5]

Cependant, ces vertus d'honnêteté, de responsabilité et de respect doivent se réfléter dans notre environnement.

"But the implications of moral commitments to inquiry, knowledge, competence, caring and social justice go farther than the curriculum and classroom experiences. They go to the very heart of the moral ecology of the organisation itself."[6]

En effet, l'éthique doit se retrouver au coeur même d'une institution, l'ensemble du personnel et des étudiants doivent y être invités et soutenus.

Ajoutons:

"Mais alors, qui est éthique et aussi éthicien, ce ceux qui font profession de pratiquer l'éthique. Dans notre société contemporaine on les veut moins dogmatiques que les moralistes et plus visionnaires que les juristes. Entre la rigidité et le laisser-aller, on souhaite que l'éthique nous propose une règle de conduite souple, qui s'adapte aux situations quotidiennes. Nos exigences éthiques sont en quelque sorte tributaires des responsabilités inhérentes à notre rôle, tant celles qui nous sont imposées que celles que nous assumons librement".

Permettez-moi en terminant ce thème sur l'éthique de vous lire une lettre que j'adressais à un de mes collègues quelques mois avant sa mort au printemps 87 et parue dans notre journal syndical en septembre 88

Mai 1987

Lettre à un collègue

Cher Yvon,

Comment te dire que ton absence depuis un an et ton absence à venir me pesent. En de pareilles circonstances, mes mots n'ont plus de voix. Il y a en effet une pudeur à dire notre attachement et notre respect et puis il y a ce besoin de dire avant qu'il ne soit trop tard.

Nous avons été engagés dans la même fournée, printemps-été 68. Gilles Chauvin était alors chef de département, en fait il fut le premier coordonnateur du département de mathématiques de ce cégep. Exigeant pour lui-même, à la recherche d'un certain absolu, Gilles a quitté l'enseignement pour poursuivre des études de doctorat et quelques années plus tard, dans la force de l'âge, il a "sauté dans son destin" comme le chante de façon si poétique Vigneault dans Jack Monoloy. Je n'oublie pas Gilles, Yvon, il est pour moi présent; de la petite histoire dirons-nous mais n'est-elle pas notre "grande" histoire à nous ? Bientôt vingt-ans déjà, il faut l'écrire pour le croire, s'arrêter, compter, voir nos enfants grandis.

Yvon, je te respecte depuis 20 ans pour cette exigence professionnelle que tu as pratiquée: très consciencieux, disponible aux étudiants, soucieux de la qualité de l'enseignement du département, sensible aux valeurs démocratiques, riche d'activités intellectuelles (poursuivant tout au long de ces années des études universitaires). Tu fus un professeur qui me donne le goût d'exercer dans l'honneur mon métier, ce mot te fait peut-être sourire parce que désuet mais il recouvre pour certains une réalité aujourd'hui comme hier.

Ton absence crée pour moi un gros vide. J'étais très à l'aise de bavarder dans ton bureau de questions syndicales, de problèmes reliés à l'enseignement ... Je sentais chez toi une générosité, une tolérance et en même temps une détermination. Ton départ marque une étape dans ma vie professionnelle. On crée parfois des amitiés de façon informelle au travail, ces solidarités nous soutiennent plus qu'on ne le croit dans notre quotidien.

Comment terminer cette lettre ? par des minutes de silence

C'est grand, la mort, c'est plein de vie dedans"

Félix Leclerc

Cet accent acadien ... Je continuerai à bavarder avec toi autrement

Reçois mes chaleureuses salutations

Avec tendresse,

Laurence

P P

Yvon Vautour, professeur de mathématiques, est décédé le 31 août 87

Cette lettre est une réécriture d'une lettre adressée à Yvon en avril 87, on y retrouve l'essentiel du contenu précédent de même que certaines phrases que j'ai pu transcrire de mémoire

En mai 87, la lettre ci-dessus était déjà composée. En effet, je voulais la rendre publique au moment où Yvon pouvait encore la lire, une qualité de vie existe jusqu'à la fin (le bien portant décompte trop vitement les morts virtuels), mais manquant de courage ou étreinte par l'émotion, je n'ai pas pu

Rendre cette lettre publique aujourd'hui est une façon de rendre un hommage posthume à Yvon, un an après sa mort, et c'est aussi une façon de prolonger sa présence parmi nous

Laurence Juneau
Professeure

Statut

"Il n'existe aucun prix Nobel pour les professeurs. S'il est vrai que certains d'entre eux reçoivent de hautes distinctions, elles récompensent des réalisations qui n'ont rien à voir avec leur performance dans la salle de classe. L'enseignement n'est pas un art perdu, mais le respect qu'on lui porte est une tradition perdue. Ce respect, la société doit le restaurer dans son propre intérêt."

"Les excellents professeurs par leur exemple et leur leadership transmettent à leurs élèves leur enthousiasme pour la matière qu'ils enseignent. Loin d'être de simples instructeurs, ils sont des modèles. Le professeur médiocre affirme. Le bon professeur explique. L'excellent professeur démontre. Le grand professeur inspire." a écrit William Arthur Ward.

"C'est en stimulant le désir d'apprendre que les pédagogues servent pleinement les intérêts de ceux qui sont à leur charge, car la passion d'apprendre est synonyme de passion de vivre, et sans cette dernière il est impossible de mener une vie satisfaisante. Instiller la passion d'apprendre revient à inspirer la passion de vivre."

Les paragraphes précédents sont extraits du bulletin de la Banque royale sept.-oct. 89, titré "L'importance de l'enseignement."

Cette question de statut n'est pas simple. Je vous présente trois points de vue glanés dans les références indiquées.

Goodlad aborde le portrait du professeur en faisant un parallèle, qui ne pourrait se réaliser dans les faits, avec celui du médecin, pour ensuite écrire quelques pages plus loin:

"Once freed from the self-imposed tyranny of their dreams, teachers will be able to begin the restructuring of their professionnalization rhetoric and will be able to begin the redefinition of their situation in ways more likely to be viewed as legitimated by the larger society." 1

Richard Desjardins, enseignant de niveau secondaire, voit la chose ainsi:

"D'un autre côté, les enseignants eux-mêmes perçoivent la compétence comme étant l'indice le plus révélateur de leur professionnalisme. Par contre, il y a erreur sur la personne ou sur la perception entre la société et les enseignants. La société, par l'intermédiaire des autorités scolaires, attend d'eux des enseignants face à la crise de la qualité en éducation. Elle croit que des enseignants plus compétents sauront annihiler les métaits causés par les nombreuses lacunes du système scolaire, alors que les enseignants, eux, croient que la société devrait leur reconnaître un meilleur statut professionnel à cause justement de leur compétence professionnelle "3.

Dans le rapport sur l'étude de la pratique professionnelle, on lit ceci:

"Plusieurs ouvrages récents, ceux de Maschino (1983) et de Hamon et Rotman (1984) entre autres, dans lesquels vraisemblablement plusieurs enseignants de cégep se reconnaîtraient, ont mis en lumière un fait social et scolaire important. On peut le résumer ainsi: Il y avait autrefois une certaine idéologie de l'école (au sens d'une rationalisation qui définit une situation collective, de même que des fins et des moyens en vue de l'action) qui fondait le statut et le rôle de l'enseignant: un statut privilégié, un rôle précis et exigeant. Cette idéologie, issue de telle vision du monde, engendrait un imaginaire social conséquent, et cautionnait tout un ensemble de conduites individuelles et collectives, idéales et réelles. Elle s'en est allée, avec ses valeurs et ses objectifs, avec sa rigueur et ses démarcations, pour faire place à une plus ou moins grande démobilisation ou improvisation. «L'effort et la discipline, de la conduite comme de la réflexion, passent pour des valeurs d'un autre âge», et tellement que le «rôle d'enseignant - tel rôle - paraît déplacé dans l'école moderne» (Maschino, 1983, p. 228). Le rôle et le statut de l'enseignant se sont trouvés «émancipés» ou éclatés. Dans le cas très précis des enseignants et enseignantes rencontrés, ce bouleversement multidimensionnel dans les contributions et les rétributions a fortement affecté l'équilibre nécessaire entre ces deux catégories "2

Lors d'une journée pédagogique, j'ai dit publiquement ce qui

suit: j'ai la prétention ou l'illusion d'enseigner pour le plaisir, le mien et celui de mes étudiantes et étudiants. Un professeur de philosophie m'a invitée à écrire et un professeur de français m'a dit partager les mêmes sentiments. Ne croyez-vous pas que de tenir un discours constamment négatif, tantôt envers les étudiants, tantôt envers les administrations locales et provinciales, contribue à accréditer auprès du public que l'enseignement est un milieu peu reluisant? Et pourtant nous jouissons d'une belle liberté d'action: nous sommes dans nos classes nos propres patrons, utilisons les volumes de notre choix, préparons l'évaluation de nos étudiants selon nos valeurs. Nous pouvons nous enorgueillir depuis quelques années d'une belle diversité de bons volumes de niveau cegep créés par des gens d'ici ou traduits d'ouvrages américains par des professeurs de chez nous.

Notre enseignement est peut-être plus pertinent aujourd'hui qu'il y a vingt ans. Enfin, d'où vient ce préjugé si populaire chez le corps professoral que nous aurions tendance à donner des cours moins forts parce que nos étudiants sont plus faibles? Au contraire, avec le temps, n'aurions-nous pas tendance à devenir moins tolérants intellectuellement envers nos élèves et cela à notre propre insu? Le défi auquel nous faisons face est un problème d'adaptation à une nouvelle mentalité. Enseigner me demande aujourd'hui beaucoup d'énergie, je me dois d'être plus directive, j'irais jusqu'à écrire plus agressive, je dois sans cesse convaincre, motiver, encadrer les jeunes.

"L'appréhension du monde par les jeunes serait plus redevable aux sens, moins cérébrale que chez leurs aînés, à une manière de voir, ils offrent une manière de sentir."

D'autres avenues seront à explorer pour rejoindre les jeunes: une communication plus personnelle, une utilisation plus fréquente de moyens audio-visuels et techniques, une reconnaissance plus importante de l'intuition, une forme d'humour.

Le renforcement de notre statut ne passerait-il pas aussi par le renforcement de notre institution? Car

"il faut nous rappeler des vérités élémentaires: un cégep c'est d'abord et avant tout un ensemble de ressources humaines qui oeuvrent dans divers programmes en vue de réaliser la formation d'hommes et de femmes, c'est-à-dire, à travers les disciplines et les savoirs, réaliser le développement de leur esprit et le développement intégral de leur personne. Nous devons, jour après jour,

surmontant l'épreuve du quotidien, avoir en tête cette ligne de force de notre action. Si nous voulons développer nos établissements, orienter nos actions, canaliser nos énergies, entretenir l'autonomie sans qu'elle débouche sur l'isolement et cultiver l'esprit d'initiative sans qu'il consiste à oeuvrer chacun pour soi, bref si nous voulons nous mobiliser en vue d'atteindre l'excellence, il nous faut adopter un nouveau modèle de gestion qui prendra pour pierre angulaire le décloisonnement et permettra de souder les compétences, les aptitudes pour les mettre au service de nos étudiants." [8]

Il nous faudrait alors nous définir entre autres par rapport à l'institution et en relation directe avec elle. Nous connaissons mal nos milieux de travail et les personnes qui y oeuvrent: comment pourrions-nous y puiser une source de fierté, de plaisir? A ce sujet, les directions d'institutions pourraient faire quelque chose. On engage des firmes de consultants pour étudier des dossiers, tels que la communication ou l'éducation aux adultes, en ignorant un personnel aussi riche et diversifié qu'est un personnel de cégep. Le partenariat: un vain mot, un mot à la mode ou un mot d'avenir? Dit autrement: il faudrait développer un sentiment d'appartenance chez les professeurs et les étudiants à leur cegep.

Parlant de fierté, pourquoi ne pas s'occuper de notre image, oui ça me déplait de parler d'image et de publicité, mais ne serions-nous pas un peu trop modestes nous-mêmes? Prenons la parole à la radio, à la télévision, dans les journaux, racontons-nous, faisons l'éloge du travail de nos collègues, des réussites de nos étudiants, mettons-nous en évidence. D'abord professeur, puis professeur de discipline, professeur de tel cegep, et professeur rayonnant par ses activités connexes.

Rôle social

Le rôle d'un professeur selon un de mes professeurs de première année universitaire à Shawinigan, le frère Marc-Alfred Larivée, est de:

> "promouvoir l'initiative des étudiants, leur faire trouver de l'intérêt dans ce qu'ils étudient, leur donner une méthodologie de travail. Le professeur assume un rôle éducatif important, mais discret, qui se reflète dans ses actes plutôt que dans ses paroles. Ainsi, il professe lui-même une discipline de travail personnelle, il possède ce feu intérieur qui, peu importe le contexte, anime le dynamisme de chacun."

J'ai gardé de ce professeur un excellent souvenir et aujourd'hui, professeure à mon tour, je pourrais faire miens ces propos. Nous retrouvons dans le volume de Goodlad des idées apparentées:

> "... to suggest that teacher education is more a process of building a knowledge base, skills, and expertise (not that the latter are unimportant)."

Dans un sondage effectué dans notre région auprès des étudiantes et étudiants de secondaire V sur les attentes de ces derniers quant aux caractéristiques d'un cegep idéal, on observe que la caractéristique «bons professeurs et qualité de l'enseignement» occupe le premier rang. Être bien sûr, une bonne professeure, un bon professeur mais si l'on veut aborder plus directement cet aspect social de notre enseignement, nous pourrions poser comme question: dans quelle mesure rejoint-on des préoccupations sociales dans l'exercice de notre profession? Pour mettre en lumière cet aspect de notre enseignement, je me permettrai d'être très concrète en prenant comme exemple ma situation personnelle et professionnelle de professeure de mathématiques.

Ci-après une "lettre" adressée à mes étudiantes et étudiants dans laquelle vous trouverez mes objectifs sociaux ou culturels poursuivis.

Quelques mots .....

Vous recevrez une note, la "note finale", peut-être évaluez-vous votre session de matin ou en fonction de cette note? Les résultats scolaires représentent un aspect fort important de votre vie étudiante mais la vie est plus riche que le salaire que je gagne, que les évaluations que vous recevez.

J'espère que ces quelques mois passés ensemble vous auront apporté un enrichissement à votre perception des mathématiques et une confiance accrue en vos propres raisonnements et possibilités intellectuelles (même si dans certains cas vos résultats ne sont pas à la hauteur de vos attentes ni des miennes, d'autres raisons peuvent expliquer cela: état de panique aux examens, manque de travail, environnement affectif bouleversé, abandon psychologique face au défi que l'on imagine trop grand).

Il me semble que l'une session à l'autre mon enseignement est plus pertinent, plus axé sur une vue globale des notions, sur la compréhension, de telle sorte que vous puissiez y découvrir un intérêt culturel (on peut parler de culture scientifique). J'ajoute que le cours que je vous ai donné est aussi fort que celui de dix ans passés, parce que les jeunes d'aujourd'hui sont aussi forts intellectuellement que ceux d'hier.

Jeudi et vendredi prochain, je serai au bureau A-245 de 9h00 à 12h00. Il me fera plaisir de vous saluer une dernière fois avant les mois d'été.

Je vous souhaite un bon été.

Laurence Juneau
Professeure

Le cours 101 axé sur la logique est devenu en 1973 un cours à "choix de thèmes." Peu de temps après, il n'était plus exigé dans le curriculum des étudiants. Et pourtant, bien que notre formation nous eût peu préparés à donner ce genre de cours, avec le temps nous avions réussi à lui donner une cohérence et une pertinence. De plus, j'étais convaincue, et c'était là ma motivation la plus enracinée, que ce cours pouvait avoir des répercussions sur le plan social. En effet, des individus avertis sur le plan du raisonnement peuvent moins facilement se laisser berner par des arguments démagogiques.

Actuellement, le cours de math 103 représente un beau cours de mathématique; il contient une des découvertes les plus profondes et les plus fécondes de l'histoire intellectuelle de l'humanité, soit le calcul différentiel. Nous pouvons amener nos étudiants à comprendre ce processus de différenciation, petit à petit, en le plongeant dans des contextes particuliers où l'intuition peut jouer davantage, en formalisant graduellement au fur et à mesure que les idées y sont plus claires, en parlant de ses découvreurs au 17e siècle, en lui présentant la richesse de l'outil calcul différentiel dans la recherche d'optimisations, puis finalement en terminant avec l'antidérivation et ses applications concrètes. L'objectif poursuivi est éminemment culturel; une culture recouvre les notions de formation, d'utilité, d'appropriation d'un savoir et d'une capacité de le transposer dans d'autres situations.

Dans l'enseignement que je donne aux étudiants en techniques de secrétariat, j'y trouve une grande satisfaction en tant que féministe. Intelligentes et travaillantes, ces jeunes filles progressent beaucoup en une session. Une introduction aux maths financières leur permet de s'ouvrir à un domaine qui jusqu'alors leur est peu familier, elle s'y intéressent et quelques-unes me disent que déjà elles utilisent leur acquis dans leurs transactions financières. Il n'est absolument nécessaire que ce cours soit utile, ce qui ne m'empêche pas de faire des démonstrations, au contraire, celles-ci y sont amenées par nécessité presque. Développer le sens pratique des maths chez l'étudiant m'apparait un objectif tout aussi important que de développer un comportement rigoureux sur le plan intellectuel.

Cet horizon social et culturel d'un enseignement en mathématique se retrouve dans d'autres disciplines; nos enseignements dans leurs objectifs fondamentaux ont beaucoup en commun. C'est là d'ailleurs tout le débat actuel d'une formation fondamentale versus une connaissance trop

pointue et spécifique.

Enseigner dans une perspective, situer sa discipline dans la vie, développer une interaction entre un savoir et d'autres savoirs, qu'une citoyenne, qu'un citoyen soit mieux outillé en tant que consommateur, qu'il soit plus aguerri au plan du raisonnement en tant que membre d'une société démocratique, voilà des enjeux parmi d'autres de notre rôle social.

Les activités connexes ou parapprofessionnelles d'un professeur sont multiples et variées, elles rejoignent la population d'une manière ou d'une autre. Certains s'expriment dans les journaux, certaines font de la recherche, d'autres occupent des postes dans des conseils d'administration, un tel est connu publiquement comme auteur, une telle est fort présente à son quartier, un autre fonde l'Association des sceptiques, une autre travaille à la Petite revue de philosophie, des collègues invitent les jeunes à participer à des concours...

D'autres activités à caractère social peuvent être suscitées par notre environnement. En effet nous avons à répondre aux sollicitations qui nous viennent des tendances sociétales (mondialisation de l'économie, virage technologique, aspects écologiques, prêts et bourses, répartition de la richesse, développement des lois sociales, évolution des pays de l'Est....), à être ébranlés par ces vents-là et par suite à donner une réponse à un questionnement actuel. Une certaine marge de manoeuvre dans notre horaire de travail nous permet de nous réserver du temps pour nous pencher sur ces contextes d'actualité dans lesquels baignent nos étudiants. Ces derniers sont d'ailleurs sensibles à cet environnement social. Le corps professoral dans son ensemble est invité de par sa formation et sa situation à être présent aux problèmes de la société et de la communauté.

Éthique, statut et rôle social, ces trois caractéristiques de notre profession sont intimement liées. La réflexion présentée ici s'enrichira de vos opinions exprimées au cours de l'heure qui suit.

En terminant, je m'associe aux propos de collègues.

> La professeure, le professeur de cegep exerce une activité de qualité par sa nature, qu'est-ce qui en fait la qualité?

> *La dimension fondamentalement intellectuelle qui s'y affaire, la relation interpersonnelle délicate, voire fragile, qu'elle requiert, la créativité qu'elle nécessite de la part de ceux et celles qui la pratiquent, la responsabilité à l'égard de l'avenir de la société qu'elle engage.* [10]

Références

1. GOODLAD, John I., SODER, Roger, SIROTNIK, Kenneth A., The Moral Dimensions of Teaching, édité en 1990

2. GRÉGOIRE, Réginald, TURCOTTE, Gaston, DESSUREAULT, Guy, Etude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cegep, 1985

3. DESJARDINS, Richard, Devoir 15 février 1990, Libre opinion

4. LEGARÉ, Michel, TURCOTTE, André-G., Enseigner au cegep: une vocation ou une "job"?, Les actes du colloque des 29, 30 et 31 mai 1988, tome II

5. Le Devoir économique, vol. 6, numéro 3, avril 1990

6. L'éthique au quotidien, Québec/Amérique, 1990

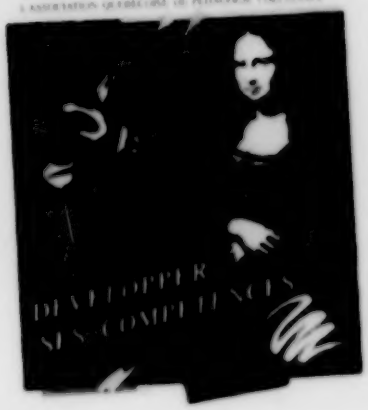
7. L'importance de l'enseignant, Bulletin de la Banque de Montréal, sept-oct 89

8. Allocution du président de la fédération des cegep, M. Lorrain Barrette, 15 nov. 1987, présentée à l'occasion du colloque de la CEO sur l'avenir des cegeps

9. GESDORF, Georges, Pourquoi des professeurs?

10. Adapté de la référence 4

COLLOQUE 10e ANNIVERSAIRE DE



Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

Deux modèles de formation centrés sur les compétences: le système d'apprentissage anglo-écossais et celui du Holland College de l'Île-du-Prince-Édouard

par

Gilles TREMBLAY,
conseiller en recherche et évaluation
et
Robert ISABELLE,
directeur, au Fonds FIRAC

Atelier 4.6

UN MODÈLE DE FORMATION INDIVIDUALISÉE ET CENTRÉE SUR LES COMPÉTENCES: CELUI DU HOLLAND COLLEGE DE L'ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD

INTRODUCTION

À l'Île-du-Prince-Édouard, un établissement scolaire appelé Holland College peut faire état de plus de vingt années d'expérience dans l'application de programmes de formation professionnelle centrés sur les compétences. Depuis 1969, ce collège communautaire propose en effet à sa clientèle une expérience de formation qui ne manque pas d'originalité: tout y est mis en œuvre pour que l'étudiant puisse gérer lui-même ses apprentissages en prise directe avec l'univers de l'entreprise et le monde du travail. Tous les aspects du processus de formation sont imprégnés de cette préoccupation. De l'élaboration des programmes à l'évaluation des apprentissages en passant par l'organisation pédagogique, rien n'échappe à ce souci d'ouverture à l'entreprise ni à cette volonté d'accroître l'autonomie de l'étudiant.

Dans le contexte actuel des efforts déployés pour mieux adapter nos programmes professionnels aux exigences de l'évolution technologique, l'expérience du Holland College mérite notre attention. C'est pour satisfaire à cette exigence qu'une mission comprenant des représentants de la D.G.E.C. (Direction générale de l'enseignement collégial) et du F.I.R.A.C. (Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial) a été organisée à l'automne dernier et s'est rendue à l'Île-du-Prince-Édouard[1]. Le compte rendu détaillé de cette mission ayant déjà été publié dans un *Bulletin d'information* du F.I.R.A.C. nous y renvoyons les lecteurs intéressés[2]. Dans le cadre de la présente communication, nous proposons seulement d'effectuer un survol rapide des principaux aspects du système d'apprentissage mis en place au Holland College.

1- PRÉSENTATION DU HOLLAND COLLEGE

Le Holland College est le seul collège communautaire de l'Île-du-Prince-Édouard. Sa fondation remonte à 1969 et coïncide avec une réforme importante du système d'éducation de la province. À titre de corporation de la couronne, il dispose de son propre Conseil des gouverneurs et peut jouir d'une autonomie appréciable. Il s'est donné comme principale vocation de promouvoir la formation technique et

---

(1) La mission était composée de deux représentants de la D.G.E.C., Mme Nora Desrochers et M. Jean-Paul Lemieux, et de deux représentants du F.I.R.A.C., MM. Robert Isabelle et Gilles Tremblay. La visite s'est effectuée les 16 et 17 octobre 1989.

(2) Cf. Gilles TREMBLAY, «Le système d'apprentissage mis en place au Holland College: une approche de formation individualisée et centrée sur les compétences», *Bulletin d'information* F.I.R.A.C., Vol. 6, no 7, février 1990. pp. 1-34. On peut se procurer ce bulletin en communiquant avec la Fédération des cégeps.

professionnelle dans l'Île en faisant appel à une approche originale en matière d'enseignement.

Actuellement, ce collège regroupe trois grandes écoles et offre à sa clientèle plus de soixante programmes de formation différents:

- l'École d'administration et des arts appliqués intervient dans des domaines de formation tels que les sciences de la santé, l'hôtellerie, les arts appliqués (photographie, dessin commercial, etc.) et l'administration (finances, bureautique, administration générale, etc.);

- l'École de technologie et des métiers (Vocational Training) propose divers programmes se rapportant à des secteurs aussi diversifiés que la marine, les pêcheries, l'agriculture, l'environnement, la construction, l'électronique mais offre aussi une formation aux métiers du bois, de la mécanique, etc.

- enfin, l'École de justice dispense quant à elle des programmes tels que celui d'agent de sécurité, de douanier ou d'officier de justice; cependant, elle abrite également dans ses murs l'Académie de police, une institution qui dessert toutes les provinces de l'Atlantique.

La clientèle de ce collège pour l'année 1989 se chiffrait aux environs de 8000 élèves, aussi bien jeunes qu'adultes. Pour les accueillir et assurer leur formation, on disposait de 13 campus répartis dans différentes régions stratégiques de l'Île-du-Prince-Édouard.

Comme nous l'avons déjà suggéré, l'intérêt de cet établissement de formation concerne son approche particulière de l'éducation. Appelée STEP (Self-Training and Evaluation Process), cette approche a inspiré un système de formation de type modulaire entièrement orienté vers l'individualisation des apprentissages. L'examen des principes qui fondent ce système aide à mieux se rendre compte de ses particularités.

Principes de base du système STEP[1]

La mise en place du système STEP au Holland College s'est effectuée dès sa fondation en 1969. On a voulu alors profiter de la naissance de l'institution pour se doter d'une approche nouvelle. Les douze principes qui suivent témoignent de cet effort et constituent, aujourd'hui encore, les orientations de base du collège:

1) L'identification des compétences relevant d'un domaine spécifique d'activités professionnelles devra être confiée aux personnes oeuvrant dans le domaine.
2) Les élèves seront eux-mêmes responsables de leur progrès tandis que les formateurs auront la charge du cheminement global de ceux-ci.

---

(1) Holland College, *In STEP, an approach to Performance Based Learning at Holland College*, 3e éd., Charlottetown, Holland College, 1983, 16 p.

3) L'accent sera mis sur les apprentissages à réaliser plutôt que sur l'enseignement lui-même.

4) Le rôle du formateur sera d'être un tuteur et il consistera à évaluer, diagnostiquer ou prescrire en prenant bien soin de ne pas constituer, à l'intérieur du processus de formation, la seule source d'information.

5) Les programmes devront favoriser au maximum l'individualisation des apprentissages et exploiter au mieux toutes les ressources disponibles.

6) La programmation-horaire concernera uniquement les locaux, le matériel et les formateurs mais ne s'appliquera pas aux élèves.

7) L'évaluation devra être aussi réaliste et significative que possible en prenant soin de correspondre aux pratiques en vigueur en milieu de travail.

8) En tout temps, les élèves devront pouvoir entrer et sortir d'un programme de formation.

9) Des unités (crédits) seront octroyées pour reconnaître les acquis antérieurs (previously acquired skills).

10) Les évaluations porteront exclusivement sur les résultats observables des apprentissages.

11) Les élèves devront d'abord procéder à une auto-évaluation avant de recevoir une appréciation de leur formateur.

12) Il sera possible, pour les élèves qui devront quitter le collège, de poursuivre des études dans un système plus traditionnel.

On observe souvent des écarts entre la théorie et la pratique, entre les principes et leur application... Il est donc important d'examiner immédiatement comment et jusqu'à quel point ces orientations de base ont été actualisées au Holland College. Pour ce faire, nous analyserons les principaux aspects de leurs pratiques institutionnelles et pédagogiques, notamment l'**élaboration des profils de compétence** et la **production des guides d'apprentissage** qui font partie de leur processus d'élaboration des programmes ainsi que la **démarche d'apprentissage** proposée et l'**organisation pédagogique** mise en place.

2- ÉLABORATION DES PROFILS DE COMPÉTENCE

L'une des clés du processus d'élaboration de programme tel que pratiqué au Holland College réside dans la détermination précise des résultats d'apprentissage attendus. Une procédure rigoureuse a été mise en place afin de pouvoir effectuer une analyse systématique de chacun des domaines professionnels visés. Cette procédure s'inspire largement de la méthode DACUM (un acronyme pour «Development of a Curriculum») telle qu'elle fut pratiquée en Nouvelle-Écosse

autour des années soixante avec les groupes «Nouveau Départ» (Nova Scotia Newstart)[1].

La démarche proposée comporte cinq étapes essentielles que l'on peut rapidement identifier comme suit:

La première étape porte sur la définition précise du **domaine professionnel** et sur l'attribution d'un titre adéquat.

La seconde étape concerne l'identification des principaux **champs de compétence** qui se retrouvent à l'intérieur du domaine visé.

La troisième étape se rapporte à la détermination, pour chaque champ de compétence identifié précédemment, d'un ensemble de **comportements ou d'habiletés et de connaissances** se rapportant à ce champ.

La quatrième étape a trait à l'élaboration de **modules d'apprentissage** autour de chacune des habiletés spécifiques déjà retenues.

La cinquième et dernière étape du processus vise la sélection des **critères de performance** se rapportant aux diverses compétences attendues.

Les trois premières étapes correspondent à la première phase de l'élaboration de programme tandis que les deux dernières se rapportent à son opérationnalisation, c'est-à-dire à la seconde phase du processus. Nous examinerons d'abord la première phase du processus en faisant porter notre attention sur la constitution du comité d'experts, sur les règles et la méthode d'élaboration pratiquées et sur les principaux concepts utilisés.

Constitution d'un comité d'experts

La constitution du comité d'experts chargé de l'élaboration d'un programme est une opération préalable et elle est jugée déterminante. Aussi y apporte-t-on le plus grand soin. Composé généralement de 8 à 15 membres, ce comité ne doit regrouper que des personnes œuvrant directement dans le domaine professionnel visé. Leur choix obéit à toute une série de critères explicites tels que: compétence reconnue dans le domaine, représentativité en regard des types d'occupation et des zones industrielles visées, capacité de communiquer et de travailler en équipe, impartialité et liberté d'action dans le milieu, etc.[2]

On notera qu'en principe les formateurs ne font pas partie des comités d'élaboration des profils de compétence. En effet, l'expérience aurait démontré que

---

(1) Cf. Holland College, **DACUM** *Coordinators/Facilitators Handbook*, Charlottetown, Holland College, s.d., 37 p.+ Annexe.

(2) Cf. Holland College, **DACUM** op.cit., pp. 2-6.

leur présence serait souvent source de biais et ralentirait la bonne marche des activités du comité en ramenant tout à des considérations pédagogiques:

> «Une partie du problème provient de ce que le formateur perd du temps à vouloir se représenter ce que la matrice lui posera comme difficulté lorsqu'il devra la développer et l'appliquer à des fins de formation. Sous prétexte que certaines habiletés se traduisent mal ou paraissent difficiles à inscrire dans un processus de formation, il refusera de les retenir et encouragera les autres membres du comité à se rallier à sa position. Constamment, il se représentera les problèmes du point de vue du coût, de la difficulté à recourir à des expériences d'apprentissage réalistes et du manque d'espace. Il offrira aussi beaucoup de résistance face à certaines propositions pour inscrire certaines habiletés qu'il ne maîtrise pas lui-même ...
>
> Enfin, le formateur a tendance à gêner le processus de spécification d'habiletés correspondant à un niveau de difficulté plus élevé telles que l'analyse ou la résolution de problème. Dans la plupart des programmes, les instructeurs, on le sait, sont choisis à partir d'un nombre déterminé de professionnels jugés compétents précisément parce qu'ils font preuve de connaissances théoriques et de capacités de verbalisation supérieures à la moyenne. De plus, en s'appuyant sur une expérience de formation où les concepts, les théories et l'information sont privilégiés, où le développement d'habiletés concrètes est laissé au monde de l'industrie, un tel formateur sera facilement convaincu que l'information et la théorie sont les seules exigences d'un processus de formation quel qu'il soit. En conséquence, il résistera à toute tentative pour déterminer des habiletés du type de l'analyse ou de la résolution de problème en privilégiant plutôt le savoir ou les connaissances, même au risque d'entraver la bonne marche du comité.» (Traduction libre)[1]

Quant à la direction et à l'animation du comité d'élaboration, elles sont confiées à un coordonnateur spécialisé dans l'utilisation de la méthode DACUM. De telle sorte qu'une fois le comité constitué, tous les membres sont alors convoqués à une session de travail d'une durée de trois jours au cours de laquelle ils procèdent à l'élaboration proprement dite du profil des compétences se rapportant au domaine professionnel visé.

Méthodes et règles d'élaboration

En plus d'être systématique et rigoureuse, la méthode d'élaboration retenue se veut surtout **fonctionnelle** (functional analysis). Ainsi, la première tâche du comité consiste à déterminer les champs de compétence. À cette occasion, on invite les experts à cerner les principales fonctions de travail que comportent divers emplois ou postes de travail relevant du domaine en y incluant aussi bien des habiletés générales que spécifiques. Le programme qui en découle peut donc recouvrir divers types d'emplois et comporter des habiletés générales communes reliées au

---

(1) Extrait de Holland College, DACUM op. cit., pp. 4-5.

développement personnel et social de l'individu. De cette façon, on veut sortir du cadre étroit des analyses de tâches (job analysis)(1).

En somme, le but recherché est d'en arriver à **opérer, à l'intérieur du domaine professionnel visé, des regroupements logiques et cohérents d'habiletés pouvant constituer autant de champs de compétence générale**. Telle serait d'ailleurs la définition d'un **champ de compétence**.

La dernière tâche du comité d'élaboration porte sur la détermination des habiletés, leur formulation et leur agencement à l'intérieur de chaque champ de compétence. Pour l'aider à s'acquitter de son mandat, le comité peut se référer à un certain nombre de règles. Le coordonnateur du comité est d'ailleurs particulièrement habilité à faire en sorte que les membres produisent des spécifications allant dans le sens de ces règles. Au nombre de six, elles contribuent à traduire l'esprit de la méthode préconisée tout en fournissant les traits caractéristiques du concept d'**habileté** véhiculé:

1. Les comportements identifiés à titre d'habiletés doivent être observables. Leur formulation devra recourir à des verbes d'action en évitant des termes comme savoir, connaître, comprendre, apprécier, être créatif, etc.

2. La formulation des habiletés devra être la plus explicite et la plus claire possible de façon à éviter des interprétations différentes ou des glissements de sens.

3. Les habiletés retenues devront refléter les exigences et les pratiques en cours en milieu de travail ou en industrie.

4. Les habiletés identifiées devront satisfaire aux besoins présents mais aussi aux besoins futurs du marché de l'emploi. Une certaine vision prospective s'impose.

5. Les habiletés définies devront couvrir l'ensemble des applications du savoir, des connaissances ou des théories jugées importantes en regard du champ de compétence visé. Normalement cette préoccupation devrait permettre l'identification d'habiletés plus complexes telles que la résolution de problème ou l'analyse.

---

(1) En matière de définition de compétences, cette distinction entre une approche fonctionnelle (functional analysis) et une approche procédant plutôt par analyse de tâches (job analysis) est très importante. En discuter ici dépasserait cependant le cadre descriptif de notre article. Nous renvoyons donc le lecteur intéressé à une publication britannique qui nous paraît fournir une réflexion à la fois claire et concise sur le sujet: UDACE, ***Understanding Competence***, Leicester (Great Britain), National Institute of Adult Continuing Education, 1989, 33 p.

6. La formulation des habiletés devra respecter la terminologie en usage en milieu de travail de manière à être significative pour tous, particulièrement pour toutes les instances du processus[1].

Le résultat final de cette opération se matérialise sous la forme d'un tableau-synthèse, plus exactement d'une **matrice**, précisant le titre du programme et présentant, sur l'axe vertical, les différents champs de compétence générale et, sur l'axe horizontal, les diverses habiletés correspondant à chacun des champs.[2]

Lorsque la matrice d'un programme est produite, elle est ensuite confiée à une équipe de formateurs pour fins de développement et de mise en application. On entre alors dans la deuxième phase du processus d'élaboration de programme, celle de la production des guides d'apprentissage. Il est important de souligner cependant qu'au cours de cette seconde phase aucune modification ne pourra être apportée à la matrice initiale. Seuls les membres du comité d'élaboration seront autorisés, lors d'une révision éventuelle, à y apporter des changements. Ce qui marque bien l'importance qu'on accorde à distinguer les niveaux de responsabilité et d'expertise de chacun, à savoir les **professionnels** d'une part et les **formateurs** de l'autre.

Voyons maintenant de plus près en quoi consiste la seconde phase du processus d'élaboration de programme où s'effectue l'actualisation du profil des compétences à travers la production de guides d'apprentissage.

3- PRODUCTION DES GUIDES D'APPRENTISSAGE

Au cours de cette seconde phase de développement d'un programme, la première tâche qui incombe à l'équipe des formateurs consiste à traduire chaque composante de la matrice en **modules d'apprentissage**. Ces modules, conçus pour favoriser l'autoformation, se présentent sous la forme d'un dossier appelé **guide d'apprentissage**, contenant le matériel et toutes les spécifications nécessaires à son utilisation. Plus précisément, on y retrouve les éléments suivants:

1. L'**identification** du module (son titre et son code alphanumérique).

2. Une brève introduction présentant le **rationnel** qui sous-tend l'habileté visée (notions, principes, vocabulaire, etc.).

3. La présentation des **résultats d'apprentissage attendus** (de 3 à 8 par module).

---

(1) Traduction libre. Cf. Holland College, DACUM op.cit., pp. 32-34.

(2) On trouvera un exemple d'une matrice ainsi que diverses productions du Holland College dans notre compte rendu détaillé. Cf. Gilles TREMBLAY, art. cit., *Bulletin d'information* P.I.R.A.C., pp. 13, 19 et annexes.

4. L'identification des **activités d'apprentissage** proposées pour atteindre les résultats attendus.

5. Le repérage des différentes **ressources documentaires** disponibles (références bibliographiques, audio-visuelles, etc.).

6. La formulation précise des **critères de performance** qui sont proposés en vue de mesurer le degré de maîtrise des habiletés spécifiées.

Lors de la production de ces guides, tout est mis en oeuvre pour produire du matériel autosuffisant. Ce qui permet effectivement à l'étudiant de déterminer lui-même son niveau d'accès au module et de choisir ce qui lui convient le mieux parmi l'éventail d'activités d'apprentissage qui lui est proposé. Cette pratique constitue une forme de **personnalisation** de la formation qui vient s'ajouter à l'individualisation déjà signalée. Quant à l'encadrement pédagogique, nous verrons plus loin qu'il contribue largement à favoriser l'autonomie de l'étudiant à tous les niveaux du processus.

Le souci d'être en prise directe avec les milieux professionnels, les industries, le marché de l'emploi et le milieu du travail en général ressort constamment du dossier de ce collège de l'Île-du-Prince-Édouard. On peut s'en rendre compte en cernant quelques aspects du parcours de l'étudiant et de son encadrement pédagogique.

4- PARCOURS DE L'ÉTUDIANT ET ENCADREMENT PÉDAGOGIQUE[1]

En effet, notre visite au Holland College serait incomplète si nous ne jetions pas un coup d'oeil du côté des moyens mis à la disposition des étudiants pour les encadrer et faciliter leur démarche. Nous allons en signaler quelques-uns, en commençant par la procédure d'accueil.

Accueil et initiation au système modulaire

Avant même d'être admis au collège, tout étudiant doit se soumettre à une entrevue de sélection. Celle-ci permet aux responsables d'évaluer les capacités réelles de l'étudiant et ses motivations, tout en l'informant du processus de formation en vigueur dans l'établissement. Si sa candidature est acceptée, il est ensuite convoqué avec tous ses autres collègues du programme dans lequel il s'est inscrit, à une session de sensibilisation. Au cours de cette session, l'étudiant se familiarise avec le système, les règles et pratiques en vigueur dans le milieu. C'est à cette occasion qu'il reçoit le profil détaillé de son programme de formation (la matrice) et qu'on lui assigne un tuteur avec lequel il devra cheminer tout au long de son parcours. Comme il ne pourra pas compter sur des rencontres régulières en classe, on lui signalera qu'il devra apprendre par lui-même, en déterminant ses propres moments et activités d'apprentissage, en veillant à progresser

---

(1) Nous avons reproduit en annexe le schéma général du processus d'apprentissage proposé à l'étudiant du Holland College.

régulièrement, mais à son rythme, en s'auto-évaluant et en sollicitant au besoin l'aide de son tuteur. Des instruments précis d'encadrement lui seront également fournis, notamment des formulaires concernant son **plan d'apprentissage**, différents **guides d'apprentissage** correspondant aux modules de son programme, un **centre de ressources didactiques** et une **grille d'évaluation** standardisée.

L'examen rapide de chacun de ces instruments terminera notre visite.

Plan d'apprentissage

Au terme de la session de sensibilisation, l'étudiant entreprend donc sa démarche d'apprentissage, et son premier geste consiste à remplir un formulaire faisant office de «plan d'apprentissage». Pour ce faire, l'étudiant se choisit un module d'apprentissage et en examine rapidement le contenu, particulièrement les résultats attendus et les critères d'évaluation avancés. Il doit alors diagnostiquer lui-même ses forces et ses faiblesses. Cette première auto-évaluation peut lui fournir différentes indications:

- ou bien l'étudiant ne possède pas les préalables nécessaires pour ce module; il aura besoin d'un module correctif ou d'un support ad hoc de la part de son tuteur;
- ou bien l'étudiant maîtrise les objectifs du module; dans ce cas, il choisit un autre module de niveau de difficulté plus élevé ou portant sur un sujet différent;
- ou bien l'étudiant ne maîtrise pas les objectifs du module; il entreprend alors les activités d'apprentissage indiquées;
- ou bien l'étudiant maîtrise une partie des objectifs du module; il effectue alors les activités d'apprentissage correspondant aux résultats escomptés dont il n'a pas la maîtrise[1].

Dans tous les cas, le résultat de cette auto-évaluation fera l'objet d'échanges avec le tuteur et la décision sera inscrite sur le formulaire intitulé «Plan d'apprentissage».

En fait ce plan contribue à personnaliser le processus d'apprentissage puisqu'il détermine un cadre à l'intérieur duquel l'étudiant et son tuteur se fixent des objectifs, arrêtent un rythme de travail et de rencontre, en un mot planifient un parcours adapté. Par ce biais, le système exerce une sorte de contrôle. Une copie de ce formulaire est en effet acheminée aux services pédagogiques. La direction

---

(1) On notera que le cheminement décrit ici est, pour une part, assez typique et caractéristique du parcours d'un étudiant inscrit dans un processus d'apprentissage modulaire. Cf. M. Tournier, ***Typologies des formules pédagogiques***, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, 1978, pp. 161 sq.

peut ainsi vérifier, surtout en ce qui concerne les étudiants en probation, dans quelle mesure la démarche proposée est valable et leur permet vraiment de progresser. Par contre, si on observe un relâchement ou une difficulté particulière, on intervient rapidement. En effet, on considère là-bas qu'un étudiant qui ne manifeste pas de progrès significatifs au cours d'une période donnée (environ six semaines) doit en être averti et que, s'il persiste dans cet état, il doit être exclu du collège.

Guides d'apprentissage et centre de ressources didactiques

Une fois qu'il a arrêté son plan de travail, l'étudiant entreprend d'effectuer les apprentissages requis. Pour ce faire, il dispose d'un dossier de formation appelé **guide d'apprentissage**. Chaque guide correspond à un module et est identifié, comme nous l'avons vu, par un titre et un code renvoyant à la matrice du programme. Tous ces dossiers sont rangés, sur des rayons de bibliothèque, dans un centre appelé **centre de ressources didactiques**. Ils sont, bien sûr, accessibles en tout temps.

Chaque programme de formation dispose d'un tel centre. On y trouve tout le matériel didactique nécessaire, y compris les ressources faisant appel aux techniques audio-visuelles. Ce centre matérialise en quelque sorte tout le cœur du système modulaire mis en place à l'Île-du-Prince-Édouard. Aussi est-il toujours bien situé, de façon à être facile d'accès, et fait l'objet des plus grands soins de la part de l'ensemble du personnel, y compris des étudiants eux-mêmes qui en ont d'ailleurs la responsabilité et à qui incombe la tâche d'en réglementer l'accès et d'en assurer l'entretien et la propreté. Ce qui nous amène à dire un mot sur l'aménagement des locaux.

Aménagement des locaux

Un visiteur étranger qui se présente sur l'un ou l'autre des campus du Holland College est d'abord frappé par l'aménagement des locaux et particulièrement par l'absence de locaux de classe.

En lieu et place, on a eu recours à d'immenses salles qu'on a appelées «centres d'apprentissage» et qui constituent l'espace de travail de tout le personnel (étudiants, formateurs et parfois même responsables) rattaché à un programme de formation. Au milieu, on a installé des postes de travail à l'intention des étudiants. Selon la nature du programme, ces postes de travail comportent diverses installations allant du simple bureau d'étude à la table à dessin en passant par l'établi, l'étagère ou l'armoire. Tout autour, dans des espaces aménagés à aires ouvertes, on a placé les bureaux des formateurs et des tuteurs ainsi que le centre de ressources didactiques et différents espaces de réunion ou de rencontre.

En pénétrant dans ces salles, on peut facilement circuler dans les allées et observer librement le travail et les activités de chacun. L'atmosphère de travail fait davantage penser à l'usine ou à l'industrie qu'à l'école. Chacun semble à son affaire, mais au milieu d'un bourdonnement d'activités. On note çà et là des regroupements, des échanges; les tuteurs circulent, distribuent des conseils ou vérifient les exécutions. En examinant la table de travail de l'un ou de l'autre,

on peut d'ailleurs apercevoir en bonne place le plan d'apprentissage en cours de cet étudiant. S'il est absent, on doit comprendre qu'il viendra à un autre moment de la journée ou de la semaine, car il faut se rappeler que chacun gère son propre horaire de travail.

En fait, les seules contraintes qui existent sur le plan de l'horaire des étudiants proviennent des heures d'ouverture et de fermeture des centres. En dehors de ces heures imposées souvent pour des raisons pratiques (ménage et entretien) ou économiques (gardiennage), les étudiants peuvent venir y travailler, parfois même en l'absence de tout formateur ou responsable.

S'il doit rencontrer son tuteur, l'étudiant devra prendre rendez-vous ou encore se présenter au centre au cours des périodes de disponibilité de celui-ci. Au Holland College, chaque formateur est tenu d'assurer trente-sept heures et demie de présence par semaine. Comme chaque étudiant doit prévoir au moins une rencontre à toutes les trois semaines avec son tuteur, cette disponibilité des formateurs devient une nécessité du système.

Nous profiterons de cette allusion au tutorat pour compléter notre visite et aborder un dernier aspect important de ce dossier qui concerne l'évaluation. Il s'agit en fait de signaler le recours à une **grille d'évaluation** qui a été établie pour l'ensemble des programmes du collège et qui porte essentiellement sur la mesure du degré de maîtrise manifesté en regard des résultats d'apprentissage escomptés. La présentation de cette grille va nous permettre de compléter notre tour d'horizon des principaux outils d'encadrement pédagogique de cet établissement.

Grille d'évaluation

On se souvient que la vérification de la maîtrise des habiletés doit d'abord s'effectuer grâce au matériel inclus dans les dossiers de formation. En pratique, avant d'aborder un module et après avoir réalisé certaines activités d'apprentissage, l'étudiant doit se référer aux critères d'évaluation qui lui sont fournis et procéder à sa propre évaluation. Formative d'abord, cette évaluation devra bientôt prendre un caractère sommatif. Au Holland College, on a opté pour une formule critériée. Chaque étudiant est invité à comparer son niveau de performance aux critères préétablis et non à celle de ses pairs. Mais pour ce faire, on lui propose une formule d'attribution d'un score qui ne manque pas d'intérêt.

Étudiants et formateurs sont, en effet, invités à utiliser une seule et même grille d'évaluation, quel que soit le résultat d'apprentissage ou la compétence à évaluer et quel que soit le programme visé. Cette grille unique et uniforme repose essentiellement, comme nous le mentionnions précédemment, sur la **mesure du degré de maîtrise manifesté en regard d'une habileté déterminée**. Les points de repère qui servent à identifier le degré de maîtrise ou le «niveau de performance» sont **la qualité et la vitesse d'exécution, ainsi que le besoin de supervision requis**.

COLLOQUE 10e ANNIVERSAIRE DE
L'ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

Le praticien scientifique

par

Guy BOURQUE,
professeur au Collège de La Pocatière

Atelier 4.9

LE PRATICIEN SCIENTIFIQUE

par Guy Bourque
Cégep de La Pocatière

L'apprentissage du métier

Quand je suis arrivé au Cégep de La Pocatière en septembre 1971, j'ai posé la question suivante à quelques professeurs: "D'après toi, quels sont les meilleurs professeurs qui enseignent ici?" Après avoir obtenu le nom des cinq ou six meilleurs professeurs, je me suis fait inviter dans leur classe afin de voir en personne comment ils enseignaient. A vrai dire je n'ai pas été très surpris par ce que j'ai vu. Tous étaient debout en avant du groupe, et parlaient. La plupart du temps, c'était très intéressant. Ces "bons professeurs" m'ont sûrement influencé puisque j'ai essayé, pendant plusieurs années, de les imiter. J'ai même été jusqu'à me faire filmer dans ma classe (le cours de Vidéo feedback n'existait pas encore), et j'ai demandé aux meilleurs professeurs du temps d'évaluer mon style d'enseignement. Après quelques années de pratique, je n'étais pas très heureux des résultats que j'obtenais avec mes élèves et j'ai cessé d'utiliser le cours magistral comme principal moyen de transmettre la matière. Je donne toujours des cours magistraux, mais les élèves ne sont pas tenus d'y assister et rien dans ce que je dis est matière à examen.

A part quelques rares exceptions, on doit constater que les méthodes pédagogiques n'ont pas évolué tellement depuis 2000 ans. Une enquête récente montre que le cours magistral est encore la méthode choisie 80% du temps. Quand on sait que la majorité des élèves préfèrent cette méthode d'enseignement, on comprend mieux pourquoi tant de professeurs l'utilisent.

Evidemment certaines choses ont changé. Nous avons présentement un conseiller pédagogique qui s'occupe de pédagogie à plein temps; au moins 89 cours ont été offerts aux professeurs dans le cadre du programme CEPEC PERFORMA, et 20 d'entre eux ont obtenu leur certificat d'enseignement collégial. Beaucoup de professeurs ont écrit des manuels scolaires, d'autres ont réalisé des vidéos pédagogiques; les gens exposent leurs plans de cours, et les journées pédagogiques sont organisées par de nombreux professeurs bénévoles et suivies par la majorité du corps professoral. Tous ces progrès pourraient nous réjouir, si nos élèves apprenaient plus qu'en 1970. Malheureusement, ce n'est pas souvent le cas. Si on peut se fier à ce qu'on entend, les élèves en savent moins qu'avant et les professeurs se plaignent qu'ils doivent diminuer leurs exigences. D'après Jacques Laberge, c'est l'âge des bilans, le temps de porter des jugements, l'âge où l'on apprend son métier est maintenant

terminé. Peut-être, mais nous n'avons pas encore atteint celui où nous acceptons d'**évaluer l'efficacité de nos pratiques pédagogiques** et de modifier celles-ci quand nos élèves ne réussissent pas. Nos moyens sont-ils efficaces? Si oui, pourquoi tant d'observateurs de la scène collégiale se plaignent-ils que les élèves n'apprennent rien? Nos problèmes seraient probablement réglés si nos élèves apprenaient deux fois plus sans avoir à faire beaucoup plus d'effort. Comment expliquer que certains professeurs enseignent beaucoup plus de matière maintenant qu'auparavant? Est-ce possible d'accepter tout le monde et de réussir avec une majorité?

LE PRATICIEN SCIENTIFIQUE

Aujourd'hui, presque tous les professeurs prétendent enseigner les sciences, que ce soit les sciences physiques, biologiques, chimiques, administratives, infirmières, psychologiques, pédagogiques, religieuses ou autres. Malheureusement, cet esprit scientifique, qui se caractérise par une démarche rigoureuse et strcturée, ne se manifeste pas assez souvent quand vient le temps d'analyser la façon de transmettre cette science. Nous sommes encore à la recherche du praticien scientifique en éducation, pourtant nous avons eu des modèles dans d'autres disciplines. En médecine, Claude Bernard fut le premier grand praticien scientifique; en psychologie le praticien scientifique fut décrit comme le modèle idéal dès 1947.

D'après ce modèle, **le praticien scientifique s'engage dans trois types d'activités:**

1. le praticien est un consommateur des résultats de recherches;

2. le praticien est un évaluateur de ses propres interventions en utilisant des méthodes susceptibles d'augmenter sa responsabilité;

3. le praticien est un chercheur qui produit de nouvelles données provenant de son propre milieu de travail et il rapporte celles-ci à la communauté des praticiens.

Pourquoi les professeurs ne consomment-ils pas les fruits de la recherche?

On a découvert que les résultats de la recherche avaient peu d'impact sur la pratique quotidienne, c'est-à-dire que les praticiens ne "consomment" pas la recherche. L'importance accordée à la signification statistique est

probablement à l'origine de ce désintéressement. Selon **Meehl**, la confiance accordée jusqu'à maintenant à la signification statistique est une des "pires choses dans l'histoire de la psychologie", et Carver n'a pas été plus tendre avec ceux qui cherchent la signification statistique en éducation. Traditionnellement, les recherches en éducation et en psychologie clinique utilisaient la méthode expérimentale classique avec un groupe expérimental et un groupe témoin et j'ai, moi-même, péché plusieurs fois en ce domaine. On devrait utiliser d'autres façons d'évaluer nos résultats de recherche. Ces autres stratégies impliquent **une observation plus directe des données incluant l'intensité de l'effet et sa duplication**. La signification statistique ne nous dit rien sur l'amélioration d'un élève en particulier. L'enseignant devrait plutôt viser la **signification clinique ou pédagogique**. Si un groupe d'élèves obtient 60% sur un test à la suite d'un enseignement de type A, et qu'un autre groupe obtient 65% sur le même test à la suite d'un enseignement de type B, il est fort probable que la différence sera statistiquement significative, mais elle ne sera certainement pas pédagogiquement significative! Un écart est cliniquement significatif quand une personne est capable de faire un comportement qu'elle était incapable de faire avant le traitement. De la même façon, un écart est pédagogiquement significatif quand il est suffisamment grand pour que quelqu'un (y compris l'élève) puisse voir la différence à l'oeil nu, sans passer par la statistique.

Le praticien scientifique accepte d'être responsable de ses pratiques. Mais pour cela il faut qu'il sache d'**où il est parti et jusqu'où ils est allé**. Typiquement, il prend des mesures fréquentes du rendement de ses élèves: **avant, pendant et après ses interventions**. (Il devrait également avoir accès aux données décrivant le cheminement de ses élèves plusieurs années après leur sortie du cégep.) Avec toutes ces informations en main, il sait avec quel élève il a réussi et dans quelle mesure il a réussi. Ces mesures étant **individuelles**, l'effet n'est pas noyé dans la moyenne du groupe et les élèves qui réussissent le mieux ne camouflent pas ceux qui réussissent moins bien. Il a ainsi une idée précise de l'impact de ses méthodes sur chacun de ses élèves.

Pourquoi les professeurs ne font-ils pas de recherche en enseignement?

Idéalement le professeur de cégep devrait être un spécialiste de sa matière et un spécialiste en enseignement. Jusqu'à présent on s'est trop souvent contenté de vérifier ses compétences disciplinaires. Sans préparation adéquate, la plupart des professeurs ne font pas de recherche sur ce qui constitue le coeur de leur profession: l'**enseignement** d'une discipline.

La méthodologie de recherche traditionnelle n'aide pas non plus. Les méthodes de recherche en pédagogie qui émanent des laboratoires de psychologie expérimentale mettent l'accent sur les données recueillies auprès de gros groupes de sujets, lesquelles seront plus tard analysées de façon inter-groupe ou intra-groupe. Les conditions de ce genre de recherche sont tellement loin de celles que l'on retrouve dans le quotidien que la plupart des praticiens ne voient absolument pas de quelle façon les résultats de ces recherches pourraient les éclairer dans leur pratique quotidienne. Le praticien scientifique essaie de faire avancer les connaissances à l'aide de la science, mais à l'**intérieur des contraintes pratiques et réelles de ses activités quotidiennes**. La démarche du praticien scientifique peut également être enseignée aux élèves.

Le rat comme outil pédagogique

Au début du cours d'Analyse expérimentale du comportement, chaque élève prend possession d'un rat. Chaque rat a un bagage héréditaire qui lui est propre et une histoire personnelle distincte de celle des autres rats. Malgré ces différences, la tâche de l'élève reste la même, à savoir:
1. façonner le comportement de l'animal jusqu'à ce qu'il appuie sur un levier par lui-même;
2. éteindre ce nouveau comportement;
3. enseigner au rat à appuyer sur un levier uniquement en présence d'un stimulus discriminatoire (une lumière) et non en présence d'un stimulus delta (absence de lumière);
4. enseigner au rat une chaîne de comportements, c'est-à-dire lui montrer à appuyer sur une tige dans le but de faire allumer une lumière, après quoi il pourra aller appuyer sur un levier et recevoir un renforçateur;
5. mettre le comportement du rat sur un programme de rapport-fixe deux, quatre et huit, c'est-à-dire que nous exigeons désormais deux, quatre et huit réponses avant d'offrir le renforçateur au rat.

L'expérience a montré qu'il est inutile d'essayer de faire progresser chaque rat au même rythme. Certains vont exiger 10 heures d'entraînement tandis que d'autres auront besoin de 25 heures. Mais l'essentiel c'est que l'élève s'organise pour que son rat apprenne **tous** ces comportements. Parfois l'élève devient très frustré par le comportement de son animal, mais je réussis, habituellement, à lui démontrer qu'un peu de patience et quelques renforçateurs suffiront à remettre le rat sur le levier. Nos élèves aussi échouent parfois, et c'est souvent parce que nos méthodes sont déficientes. Face à l'échec, c'est trop facile de mettre le blâme sur l'élève; ce qu'il nous faut c'est apprendre à **observer session après session, semaine après semaine, jour après jour et parfois heure après heure l'effet de nos pratiques sur le**

comportement de nos élèves. Tout comme l'élève observe son rat de façon méticuleuse, le praticien scientifique observe minutieusement et évalue le comportement de ses élèves de façon presque continue. Il note ses observations et compare les résultats dans le temps. Une telle observation est la seule façon de savoir si nous nous dirigeons dans la bonne voie. De plus, elle permet au professeur d'ajuster son tir s'il en ressent le besoin.

LE ROLE DE L'INSTITUTION

Nombreuses sont les plaintes de la piètre qualité des apprentissages des élèves, mais la pression sur les institutions d'enseignement est encore insuffisante pour que la priorité soit accordée au praticien scientifique. Voici quelques suggestions susceptibles de favoriser le développement d'un tel modèle:

1. Le modèle du praticien scientifique pourrait être enseigné à l'université et dans les programmes de perfectionnement des professeurs.

2. Le ministère de l'éducation pourrait exiger que les enseignants utilisent des mesures "critériées" pour évaluer les apprentissages des élèves, i.e. **un examen final "critérié" sur toute la matière enseignée pendant la session**. Une mesure critériée est un examen ou un test où chacune des questions se rapporte à un objectif précis élaboré au début du cours. Il y a donc une congruence parfaite entre les objectifs pédagogiques et les questions d'évaluation. Même si une telle exigence devait créer la panique chez certains enseignants, elle augmenterait sûrement l'utilisation de ces mesures. A l'heure actuelle, les professeurs ne sont même pas tenus de faire passer un examen terminal sur **toute** la matière au programme. Quand un professeur le fait, il utilise souvent des mesures "normatives" où les élèves seront cotés selon la courbe normale avec quelques forts, quelques faibles, et la majorité au centre.

3. L'institution pourrait aménager les conditions susceptibles d'encourager l'utilisation de mesures "critériées", soit en fournissant au professeur de telles mesures ou en lui accordant une libération qui lui permettrait de construire ces mesures lui-même.

4. Une autre suggestion: allouer les ressources en fonction des résultats obtenus par les élèves et récompenser les enseignants qui acceptent la responsabilité de leurs pratiques.

EXEMPLES

Voici quelques exemples où le praticien scientifique prend les moyens nécessaires pour rendre compte des effets de ses pratiques en éducation.

Un professeur de français, soucieux d'améliorer la qualité de l'écriture de ses élèves, leur demande d'écrire une fois par semaine, en classe. Il leur accorde 30 minutes à cette fin. Après avoir ramassé les copies et corrigé les fautes, il demande à chacun de ses élèves d'indiquer le pourcentage de mots écrits sans fautes sur un graphique qui pourra éventuellement être présenté au groupe.

A un élève qui avait de la difficulté à se concentrer, l'aide pédagogique individuel lui demanda de compter le nombre de minutes qu'il était capable d'étudier sans distraction, à chaque jour.

Afin de vérifier si la condition physique de ses élèves s'améliore, un professeur d'éducation physique demande à chacun de ses élèves de prendre son pouls le matin au repos, une fois la semaine pendant quinze semaines.

Dans le but de mesurer le développement du jugement, un professeur de philosophie administre à ses élèves, à trois reprises pendant la session, le même questionnaire de logique déductive et de reconnaissance des prémisses.
Un professeur d'écologie demande à ses élèves de compter le nombre d'objets laissés à la traîne sur les tables et le plancher de la salle de détente du cégep. Une campagne de publicité axée sur la "propreté dans le cégep" est entreprise. Pendant ce temps, les élèves continuent de compter, une fois la semaine, le nombre de déchets laissés à la traîne.

Afin d'évaluer l'efficacité de son enseignement, un professeur de sciences calcule le pourcentage des élèves qui réussissent son cours et le pourcentage qui réussissent l'examen terminal "critérié" de ce cours. Il dessine également un polygone des fréquences afin de savoir quelle pourcentage de ses élèves a maîtrisé la matière à un haut niveau. Dans la mesure où la distribution ressemble à la courbe normale plutôt qu'à la courbe négativement assymétrique, il considère que son enseignement a été inefficace.

Insatisfait de l'approche éclectique qu'il enseigne depuis plusieurs années, un professeur de psychologie décide de remplacer son manuel de base par un qui présente une vision unifiée et systématique du comportement

humain. Par la même occasion, il décide de donner à ses élèves plus d'occasions d'écrire. Il change donc toutes ses questions à choix -multiples pour des questions à développement court. La figure 1 montre de quelle façon le taux de réussite des élèves a diminué à partir de l'automne 1986, date à laquelle ces changements ont été implantés. Plutôt que de revenir à ses anciennes pratiques d'évaluation, ce qui augmenterait probablement le taux de réussite, le professeur essaie de modifier d'autres aspects du contexte pédagogique. Éventuellement on saura s'il est possible de ramener le taux de succès à son niveau antérieur tout en maintenant les questions à développement court.

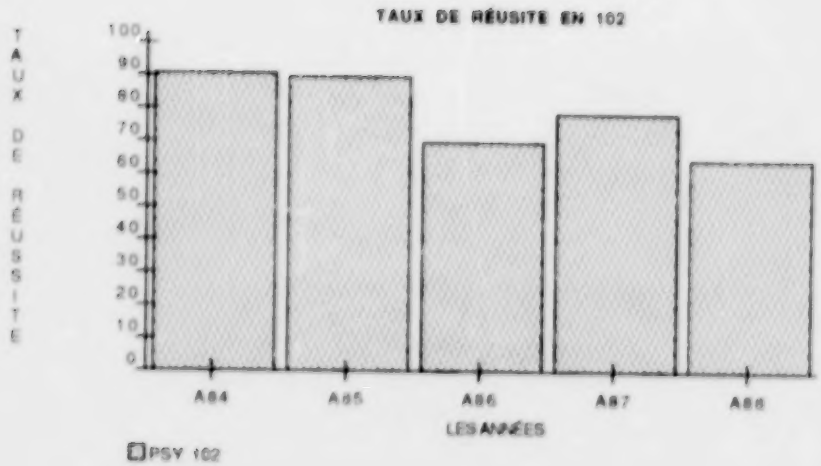


FIGURE 1. Taux de réussite en Psychologie 102 depuis cinq ans.

Dans un autre cas, le professeur de psychologie décide d'intégrer à son cours l'évaluation formative associé à un critère de maîtrise de 90%. C'est-à-dire que les élèves devaient réussir à 90% sept tests qui n'étaient pas compatibilisés dans la note finale. Si l'élève échouait, il devait retourner étudier et se présenter à nouveau un autre jour. Le professeur observa les effets de ces changements au niveau du taux de réussite du cours et de l'examen terminal. La figure 2 montre la différence entre une pratique qui intègre l'évaluation formative avec critère de maîtrise de 90% et une où il n'y a pas d'évaluation formative.

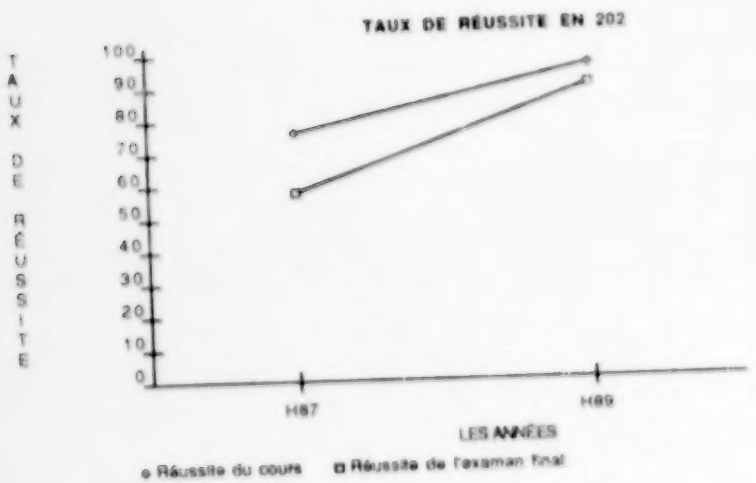


FIGURE 2. Pourcentage des élèves ayant réussi le cours d'Analyse expérimentale du comportement et son examen final à l'hiver 1987 et à l'hiver 1989.

CONCLUSION

Après avoir identifié les caractéristiques essentielles du praticien scientifique, nous avons examiné les principales causes qui font que ce modèle n'est pas plus répandu dans le milieu de l'enseignement. Nous pensons que l'institution a un rôle à jouer dans le développement de ce nouveau type de professeur et plusieurs suggestions ont été offertes. Nous constatons également que la pression n'est peut-être pas encore assez forte pour qu'il y ait changement. Finalement nous avons donné des exemples pouvant illustrer de quelle façon le praticien scientifique évalue ses pratiques pédagogiques afin d'augmenter son degrée de responsabilité.

A l'avenir, les professionnels de l'enseignement vont subir de plus en plus de pression de la part du milieu pour qu'ils acceptent la responsabilité de leurs pratiques pédagogiques. Pourquoi ne pas l'offrir de nous-mêmes, avant qu'on nous l'impose...

Ce texte a été publié dans **la revue du Cégep de la Pocatière**, Vol. 1, numéro 2, 1990.

COLLOQUE 10e ANNIVERSAIRE DE

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

L'enseignement d'une compétence par le «Mastery Learning»

par

Paul COMTE
et
Gérald MICHAUD,
professeurs
au Collège André-Laurendeau

Atelier S.1

Enseigner une compétence avec le Mastery Learning

Paul Comtois et Gérald Michaud sont professeurs au département d'informatique du cégep André-Laurendeau.

Le Mastery Learning est une approche pédagogique qui suscite actuellement beaucoup d'intérêt au niveau collégial. Perçu comme panacée au problème des échecs et des abandons ou encore comme système réductionniste et machinal, le Mastery Learning a provoqué de fortes réactions émotives chez les enseignants et les conseillers pédagogiques qui s'y sont intéressé. Qu'en est-il au juste?

Nous avons utilisé le Mastery Learning avec succès dans plusieurs cours d'informatique au collège André-Laurendeau depuis la session d'automne 1987. À chaque fois que nous avons utilisé cette méthode pédagogique, nous avons constaté un taux de réussite significativement plus élevé. Les étudiants et les étudiantes qui ont vécu l'expérience du Mastery Learning ont été très réceptifs et plus motivés à réussir. Notre département envisage la possibilité de généraliser l'utilisation du Mastery Learning à tous les cours d'informatique.

Notre présentation du Mastery Learning se fera en deux phases: premièrement, nous présenterons le cadre théorique et l'historique de cette pédagogie. Nous expliquerons pourquoi le Mastery Learning fonctionne si bien à tous les niveaux scolaires et dans toutes les disciplines et nous présenterons un sommaire des principales recherches faites avec le Mastery Learning au Québec et ailleurs. Dans la deuxième partie, nous décrirons comment un enseignant ou une enseignante peut utiliser le Mastery Learning dans ses cours. Les composantes majeures du Mastery Learning seront décrites de même que l'enclenchement de ces composantes en un système unifié.

Qu'est-ce que le Mastery Learning?

Le Mastery Learning est une approche philosophique et un ensemble de techniques pédagogiques qui favorisent la réussite d'un très grand nombre d'élèves dans une classe. En tant que philosophie, le Mastery Learning affirme que n'importe quel enseignant ou enseignante peut amener presque tous ses élèves à réussir ses apprentissages à un très haut niveau. C'est une approche optimiste qui se fonde sur la croyance que les êtres humains peuvent apprendre et maîtriser presque tout ce que l'école a à leur apprendre. Afin d'atteindre ce but, le Mastery Learning utilise des techniques empruntées de la psychologie cognitive, béhaviorale et humaniste. Un enseignant ou une enseignante qui utilise ces techniques correctement sera peut-être étonnée de voir qu'un si grand nombre d'étudiantes maîtrisent les objectifs du cours.

Le Mastery Learning utilise une pédagogie de groupe avec des approches correctives individualisées. Une autre particularité du Mastery Learning est qu'on évalue

toujours ce qui est enseigné en classe, ni plus ni moins, sans sabrer dans la quantité ou la qualité des objectifs. Dans un cours Mastery Learning, on exige que la maîtrise soit toujours associée à des objectifs de très haut niveau.

Historique du Mastery Learning

Les premières expérimentations d'une technique pédagogique semblable au Mastery Learning sont celles de Carleton Washburne (1922 - le plan Winnetka) et de Henry C Morrison (1926). Ces deux chercheures avaient développé une approche méthodique semblable au Mastery Learning actuel de Bloom, Block et al. L'approche de Morrison ressemblait au modèle PSI (enseignement personnalisé) puisque les étudiants disposaient individuellement du temps nécessaire à la réussite de leurs apprentissages. Ces premiers essais bien que très populaires ont éventuellement été interrompus faute de ressources nécessaires.

En 1963 un modèle théorique intéressant est présenté par John B. Carroll. L'idée de Carroll est la suivante: le niveau d'apprentissage d'un étudiant est une fonction du temps qu'il consacre à apprendre et du temps requis pour qu'il puisse maîtriser l'apprentissage. Il propose que les étudiants ne sont pas "forts" ou "faibles" mais plutôt "rapides" ou "lents". Dans le modèle théorique de Carroll, tous les étudiants peuvent maîtriser un apprentissage; certains le font rapidement et d'autres plus lentement. Carroll propose donc que le niveau d'apprentissage d'un étudiant est une fonction du temps consacré à l'apprentissage vis-à-vis le temps requis; donc, si la structure du système scolaire est telle que tous les étudiants disposent du même temps pour un apprentissage, ce sont ceux et celles qui ont besoin de moins de temps pour apprendre (les "doués") qui apprendront le plus. Par contre si on fixe un niveau d'apprentissage précis, on doit organiser les activités d'apprentissages de façon à ce que ceux et celles qui ont besoin de plus de temps en disposent sans pour autant pénaliser les étudiants plus rapides. Carroll identifie 5 facteurs précis associés aux concepts du temps consacré et du temps requis pour l'apprentissage: le temps alloué, la persévérance, l'aptitude, la qualité de l'enseignement et l'habileté de l'élève à suivre les consignes. L'enseignant ou l'enseignante peut avoir une influence directe sur tous ces facteurs excepté l'aptitude et l'habileté à suivre les directives.

Enfin, c'est Benjamin Bloom en 1968 qui opérationalise la théorie de Carroll et qui présente un modèle pratique du Mastery Learning. Essentiellement Bloom vise à modifier les facteurs "qualité de l'instruction" et "temps consacré à l'apprentissage" afin d'amener le plus grand nombre possible d'étudiants à un niveau de maîtrise qui aura été fixé avant le début des apprentissages. Le modèle de Bloom a été adapté et appliqué par plusieurs autres chercheurs depuis.

État de la recherche avec le Mastery Learning

James Block (1989 - Building Effective Mastery Learning Schools) identifie 4 périodes distinctes dans la recherche pédagogique utilisant le Mastery Learning: à la fin des années 60 ("est-ce que le ML fonctionne?"), au début des années 70 ("si le ML fonctionne, quelles sont les implications?"), au milieu des années 70 ("pourquoi le ML fonctionne-t-il?"), et vers la fin des années 70 ("comment le ML fonctionne-t-il?"). Deux synthèses majeures des recherches effectuées avec le Mastery Learning ont été publiées. Celle de Block et Burns fait la recension des recherches effectuées entre 1970

et 1976 tandis que celle de Guskey et Gates fait de même pour les recherches entre 1976 et 1985.

Ces recensions démontrent que les résultats des étudiants qui ont suivi un cours selon les principes du Mastery Learning sont à peu près 0.82 d'un écart-type supérieur à la moyenne. De plus Guskey et Gates ont découvert que l'effet du Mastery Learning sur la réussite des groupes s'estompe graduellement au fur et à mesure que le niveau de scolarité augmente. Les élèves du niveau primaire ont obtenu une amélioration moyenne de 0.95 d'écart-type tandis que ceux du collégial n'ont eu que 0.65 d'écart-type d'amélioration. Ils ont aussi constaté que le Mastery Learning avait des effets plus prononcés dans les cours de mathématique, langues et sciences sociales tandis qu'il y avait moins d'effet dans les cours de sciences pures comme la biologie et la chimie.

Deux autres aspects importants de l'éducation sont la rétention à long terme et le transfert des connaissances. Les chercheurs ont prouvé que la rétention à long terme était améliorée de façon significative par le Mastery Learning avec des effets variant de 0.52 jusqu'à 0.62 dépendant de la durée de l'intervalle d'interruption de cours. Pour ce qui est du transfert, les recherches effectuées ne permettent pas de conclure que le Mastery Learning a un effet significatif sur cette habileté. Par contre, les chercheurs ont établi que les étudiants suivant des cours selon les principes du Mastery Learning sont clairement plus aptes à utiliser des stratégies de résolution de problèmes plus efficaces.

Notons enfin deux autres effets typiques observés chez les étudiants qui utilisent les stratégies du Mastery Learning. Premièrement, la différence dans le rythme d'apprentissage des étudiants diminue sous l'effet du Mastery Learning. Dans une classe traditionnelle il n'est pas rare de constater que les "forts" sont peut-être jusqu'à 5 fois plus rapides que les "faibles" dans leur rythme d'apprentissage. Sous l'effet du Mastery Learning, les élèves plus lents apprennent à réussir plus rapidement leurs apprentissages ce qui réduit l'écart à un ratio typique de 2 pour 1. Deuxièmement, les étudiants d'un groupe Mastery Learning sont beaucoup plus semblables les uns aux autres en ce qui a trait à leurs compétences académiques que dans un système traditionnel. Certains y ont vu une preuve que le Mastery Learning "ralentissait" volontairement les étudiants forts. Mais la recherche prouve le contraire: plusieurs chercheurs (Conner et al., 1985; Cohen, Hyman & Stone, 1985), ont découvert que non seulement les meilleurs étudiants n'étaient-ils pas brimés par le Mastery Learning mais qu'ils avaient même augmenté leur rythme d'apprentissage!

Ici même au Québec, plusieurs enseignants s'intéressent vivement au Mastery Learning et on peut déjà citer des expériences très positives au niveau collégial dans plusieurs disciplines différentes. Mentionnons entre autres les succès observés en histoire (Pierre Matteau, La Pocatière), en français (Jean-Yves Morin et al., Shawinigan), en informatique (Paul Comte, Gérald Michaud et al., André-Laurendeau). Déjà, au moins trois autres expérimentations sont prévues pour la session d'automne 1990. Bref, le bassin d'expériences fructueuses avec le Mastery Learning augmente rapidement et ceci nous amène à porter un regard très optimiste sur l'avenir de la pédagogie collégiale au Québec.

L'implantation du Mastery Learning selon Block, 4 étapes fondamentales.

Le **Mastery Learning** utilise des stratégies de groupe orientées vers chaque individu mais dont le rythme est contrôlé par le professeur. Suivons la démarche suggérée par Block afin de modifier un environnement pédagogique traditionnel en un système qui utilise pleinement les techniques du **Mastery Learning**. Selon Block, il y a 4 étapes fondamentales:

1) **Définition de la maîtrise.**

2) **Planification de la maîtrise.**

3) **Enseignement en fonction de la maîtrise.**

4) **Correction en fonction de la maîtrise.**

Chaque thème peut être traité individuellement.

1. Définition de la maîtrise

La première étape est de définir la tâche à accomplir, l'objectif général du cours. Il faut ensuite spécifier clairement les objectifs terminaux du cours en préparant, par exemple, un examen final basé sur ces objectifs. Une autre tâche essentielle est de hiérarchiser et organiser le contenu. Chaque unité a une cohésion logique qui la différencie des autres. Les objectifs terminaux associés à chaque unité sont clairement identifiés en termes de comportements observables et mesurables. Block suggère que chaque unité occupe à peu près 10 heures d'enseignement.

Gusiey propose une méthodologie détaillée qui aboutit à un **tableau des spécifications**. Ce tableau indique les comportements attendus de l'élève pour chaque niveau de la taxonomie de Bloom: connaissance de faits, compréhension de règles, application de procédés; ensuite traductions, analyses et synthèses, et finalement critiques.

2. Planification de la maîtrise

Afin de bien réussir l'étape subséquente (enseigner en fonction de la maîtrise), il faut que chaque unité soit complètement préparée avant que l'enseignement ne débute. Le professeur doit imaginer le déroulement de l'unité, les problèmes qui peuvent surgir, les délais possibles, et il doit avoir des alternatives préparées pour ces cas. Il rédigera donc un ou plusieurs **tests formatifs** dont le but sera de vérifier si les élèves ont atteint le niveau de maîtrise de cette unité (disons 80%). Notons que ce test ne contribue pas à la note finale. Par contre, les évaluations dites **sommatives** sanctionnent un cours en partie ou en entier. Si un pourcentage significatif de la classe n'a pas atteint le niveau de maîtrise, il faut faire des **activités correctives** afin de remédier à la situation. L'enseignement correctif le plus efficace est normalement celui qui est présenté selon une méthode différente (pair aidant, audio visuel, etc...)

3. Enseignement en fonction de la maîtrise

Puisque la phase de préparation est exigeante pour le professeur, on peut présumer que la partie enseignement proprement dit est plus facile que dans une classe conventionnelle. En un sens c'est vrai puisque le chemin est déjà tracé. Par contre, le professeur se doit d'être plus attentif, ouvert à ses élèves afin de détecter rapidement ceux qui ont des problèmes. Après une unité, un test formatif donne une image fidèle du niveau de maîtrise de tous et chacun. Ceux qui ont atteint le seuil de performance sont acheminés vers des activité d'enrichissement ; les autres font du travail correctif afin d'atteindre bientôt ce seuil. Cette procédure est répétée durant la durée du cours. À la fin d'une ou de plusieurs unités, un examen sommatif est administré. On peut aussi faire de l'évaluation continue dans le cadre d'une stratégie **Mastery Learning**. Dans ce cas, les évaluations sont plus ponctuelles.

4. Correction en fonction de la maîtrise

Dans un système **Mastery Learning** complet, il y aurait 2 notes finales possibles: A (maîtrise) et INC (incomplet). Mais les contraintes de notre système pédagogique font qu'il est préférable de donner une note à chacun selon son mérite; les A, B, C, D, etc... sont alors distribués. Dans le modèle traditionnel le nombre de notes A est limité et très valorisé, dans un système **Mastery Learning** le nombre de notes finales A est théoriquement égal au nombre d'élèves en classe! Si ces notes A représentent vraiment la maîtrise à un haut niveau d'objectifs raisonnables et mesurables, le professeur se trouve dans une position moralement impeccable.

Un scénario plausible d'une implantation du Mastery Learning.

Pour vous aider à mieux comprendre le déroulement d'une implantation du Mastery Learning dans un cours, nous vous présentons, dans la section qui suit, un scénario plausible d'implantation.

Avant le début de la session, l'enseignant doit, idéalement, préparer tout le matériel. Voici une liste, en 9 étapes, de ce qu'il doit faire :

1- **Clarification des objectifs d'apprentissage**. Il s'agit, dans cette étape, de préciser les objectifs terminaux du cours. Ensuite, pour chaque objectif terminal, il dresse une liste des objectifs intermédiaires.

2- **Conception d'un test diagnostic**. Ce test est administré au premier cours et permettra au professeur d'évaluer les préalables des élèves.

3- **Création de la structure du cours**. Il s'agit d'organiser, d'hiérarchiser et de moduler le cours en fonction des objectifs et du contenu pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage. Un danger est d'organiser le cours uniquement selon la structure des connaissances, ce que, malheureusement, plusieurs auteurs d'ouvrages didactiques font.

4- **Construction du tableau de spécifications de Guskey**. Ce tableau servira lors de la conception des évaluations formatives et sommatives et permettra, au professeur, de bien comprendre les liens et la hiérarchie entre les objectifs.

5- **Conception des examens sommatifs.**

6- **Planification de l'enseignement et des évaluations.** Il s'agit de prévoir les activités d'enseignement, de planifier les évaluation sommatives et formatives, de prévoir un temps pour l'enseignement correctif.

7- **Conception des épreuves formatives**. Les épreuves sont construites à l'aide du tableau de spécifications et doivent fournir un bon diagnostic de l'apprentissage fait par l'élève. Il faut aussi établir le niveau de maîtrise, généralement entre 80% et 90%, quoiqu'il peut arriver qu'on juge qu'un niveau de maîtrise de 100% est nécessaire.

8- **Prévision des activités correctives pour chaque épreuve formative**. Ces activités sont soumises aux élèves qui n'ont pas atteint le niveau de la maîtrise fixé.

9- **Prévision des activités d'enrichissement**. Ces activités sont données aux élèves qui ont maîtrisé la matière. Il est important que l'étudiant voit en cette activité une récompense pour un apprentissage bien réussi. Il faut éviter que l'élève avance par rapport aux autres élèves, car ceci pourrait démotiver le reste de la classe.

Dans cette liste, nous n'avons pas mentionné le matériel de classe tel que : le manuel de cours, les notes de cours, les exercices et les devoirs, car ceux-ci devraient rester peu importe le modèle pédagogique utilisé.

Maintenant la session de cours commence.

Au premier cours :

1- L'enseignant informe les élèves de ce qu'est le Mastery Learning comme modèle pédagogique et philosophie d'apprentissage.

2- L'enseignant administre le test diagnostic.

3- Si possible, l'enseignant corrige le test en classe et informe les élèves qui auront à faire de la révision. Il pourrait aussi les informés avant le début du deuxième cours.

Ensuite, débute l'enseignement module par module.

Supposons, pour les fins de cet exemple, que l'enseignement est divisé en 5 modules avec un examen sommatif à la fin de chaque module. Les modules n'ont pas obligatoirement la même durée ni la même importance, car la nature des objectifs et la structure d'enseignement et d'apprentissage, choisie par l'enseignant, influencent la division modulaire.

Le diagramme suivant montre les cinq modules (M1 à M5) suivis des examens sommatifs (S1 à S5). Remarque: le premier module est précédé d'un test diagnostic (TD) tel que mentionné à l'étape 2.

T D	M1	S 1	M2	S 2	M3	S 3	M4	S 4	M5	S 5

Maintenant prenons le module M3, par exemple, et élaborons-le:

Révision de M2	Enseignement et apprentissages	F3 A	Activités correctives ou d'enrichissement	F3 B	S3

4- Nous avons placé, avant le début du module, une **période de révision**. Cette révision peut prendre plusieurs formes (devoirs, tutorat, etc.) et n'amputé pas nécessairement des heures de classe. La révision est destinée aux élèves n'ayant pas maîtrisé des objectifs jugés essentiels à l'apprentissage du module M3. Ici le tableau des spécifications est utile pour comprendre les relations entre les objectifs.

5- La partie **Enseignement** est à la discrétion du professeur. Le Mastery Learning ne modifie pas le style d'enseignement du professeur.

6- Maintenant l'enseignant administre l'épreuve formative **F3-A**, la corrige et informe les élèves de leur performance. Généralement, la durée d'une épreuve formative est de 15 à 30 minutes. Comme mentionné précédemment, les épreuves formatives sont toujours doublées. On administre la version **A** à tout le monde et la version **B** seulement à ceux et celles qui n'ont pas atteint le seuil de réussite fixé par l'enseignant.

7- L'enseignant prescrit les **activités correctives** aux élèves qui n'ont pas atteint le seuil de maîtrise, par exemple 85% pour ce module. Ces activités peuvent prendre la forme d'exercices supplémentaires, d'étude en équipe, de lectures supplémentaires, d'enseignement assisté par ordinateur, etc. Mais il est très important que l'enseignement correctif prenne une forme autre que l'enseignement original.

Les élèves qui ont réussi font des **activités d'enrichissement** comme participer à un projet spécial, agir comme tuteur pour les élèves en situation d'enseignement correctif.

8- L'enseignant administre la **version B du formatif** aux élèves qui ont suivi un enseignement correctif. Généralement, après la version B, les élèves atteignent le niveau de réussite.

9- Il ne reste qu'à administrer l'examen sommatif S3, le corriger et recommencer le processus à l'étape 4 pour le module **M4**.

Conclusion

Nous avons effleuré les fondements, la philosophie, le déroulement et les instruments d'une pédagogie Mastery Learning. Chaque concept comme l'évaluation formative, les objectifs d'apprentissage, fait l'objet d'ouvrages complets. Il reste encore

beaucoup à dire et pour ça, nous vous invitons à consulter la bibliographie à la fin de l'article.

Nous espérons que notre description du Mastery Learning vous donnera le goût de poursuivre vos lectures et même de tenter une implantation dans un de vos cours.

Aucun collège demeure insensible à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Tous veulent "Enseigner une compétence". Tous veulent enrayer les difficultés d'apprentissage. Le Mastery Learning ne règlera pas tous les problèmes que vit un étudiant durant ses études collégiales, mais l'efficacité et l'efficience du Mastery Learning furent démontrée par des centaines de recherches et furent traitées dans plus d'un millier d'articles. Un dicton dit " Il ne faut pas réinventer la roue ". Nous sommes du même avis.

Ne faites pas du Mastery Learning une résolution du premier de l'an. Comme pour un régime amaigrissant ou un programme d'activité sportive, il est bon de faire le tour de ce qui existe et de choisir ce qui nous conviendrait le plus. Mais, un jour, il faut arrêter de chercher la formule miracle et commencer !

Comme disent les Américains: "NOW DO IT"

Gérald Michaud,Paul Comte
professeurs au département
des Techniques de l'Informatique
du cégep André-Laurendeau

Bibliographie

Deux dossiers bibliographiques sont actuellement à la disposition des collèges sur le sujet du **Mastery Learning** :

1. Bolduc Anicette et Breton Lise, Apprentissage assuré, bibliographie annotée (70 titres CADRE), juin 1981.
2. Hivon René, Dossier sur le Mastery Learning - (1985) A répertorié 77 articles sur le sujet; analyse informatisée à partir de descripteurs faite par Jacques Gilbert du cégep de Shawinigan et Pierre Matteau du cégep de la Pocatière.

Des documents essentiels :

3. Bloom, B., Madaus G. F., Hastings J. J., Evaluation to improve Learning, Mc Graw Hill Co., Montréal, 1981.
4. Bloom, B., Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, Fernand Nathan, Paris, 1979
5. Bloom, B., Summary, Second Annual Mastery Learning Conference, 27, 28, 29 mai 1981. Eric, in Shabat, Oscar and Others, Chicago, 1982.

6. Guskey R. Thomas, Implementing Mastery Learning, Wadsworth Publ. Co., Belmont, Calif. 1985.

7. Levine V. Daniel and Ass., Improving Student Achievement through Mastery Learning Programs, Jossey - Bass Publishers, San Francisco, London, Washington, 1985.

8. Ryan, Dorie W., Schmidt Martha, Mastery Learning Theory, Research, and Implementation, OISE, Ministry of Education of Ontario, 1979.

9. Bégin, Dussault, SAGE, un pas vers l'école de demain, Presses de l'Université du Québec, 1982, 218 pages.

10. Pépin Lorraine, Apprentissage de la grammaire au secondaire I par la pédagogie de la maîtrise, Université du Québec à Rimouski, Janvier 1985.

11. Leclerc Jean-Marie, Formation universitaire, professionnalisme et technologie de l'instruction; compte-rendu d'une expérience et actes d'un colloque, Montréal, Association internationale de pédagogie universitaire, 1984, 167 pages.

Des articles essentiels de base:

1. Bégin Yves, Vers une réorientation de la psychométrie de l'aptitude: le point de vue de Bloom, dans Revue Québécoise de Psychologie, Vol. 1 no 2, mai 1980.

2. Bégin Yves, Dussault Gilles, La pédagogie de la maîtrise ou la redécouverte du bon enseignement dans Vie Pédagogique, 10 décembre 1980, pp. 4 à 16.

3. Block, James H., Promoting Excellence Through Mastery Learning, dans Theory into Practice, XIX, 1, Winter 1980, pp. 66 à 74.

4. Bloom, Benjamin S., The Search for methods of Group Instruction as Effective as one-to-one tutoring, Educational Leadership, 1984, vol. 41, no. 8, pp. 4 à 17.

5. Educational Leadership, A Conversation with Benjamin Bloom, 1979, volume 37, no 2.

6. Guskey Thomas R., Mastery Learning: Applying the Theory, Theory into Practice, Spring 1980, pp. 104 à 111.

7. Klein, Jerry W., Designing a Mastery Learning Program, Educational Leadership, 1979, vol.37, no.2, pp. 144 à 147.

8. Rubin Stephen E. and Spady William G., Achieving Excellence Through Outcome-Based Instructional Delivery, Educational Leadership, 1984, vol. 41, no. 8, pp. 37 - 44.

Notre rapport de recherche

Comte Paul, Michaud Gérald, Le "Mastery Learning" une voie pour l'apprentissage et la réussite, rapport de recherche, cégep André-Laurendeau, 1989.

COLLOQUE 10e ANNIVERSAIRE DE

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?

par

Michel SAINT-ONGE,
responsable des ressources à l'enseignement
Collège Montmorency

Atelier 52

LA COMPÉTENCE DES ENSEIGNANTS

Michel Saint-Onge

D'après les spécialistes de l'enseignement, les exigences intellectuelles, émotionnelles et physiques qui pèsent sur les enseignants et les enseignantes n'ont cesse de croître au cours des dernières années (Andrews, 1987). Ceci ne fait que confirmer ce que plusieurs professeurs qui, comme Antoine Prost (1985), croient: qu'enseigner est devenu beaucoup plus difficile que par le passé. Cette opinion se vérifie d'ailleurs par les phénomènes de l'épuisement professionnel (burn-out) et du travail à temps partagé.

Alors même que les exigences augmentent, on constate pourtant que le statut social des enseignants et des enseignantes est en déclin dans pratiquement tout l'Occident. Cette contradiction entre les exigences réelles de la profession et l'idée qu'on s'en fait généralement est si importante que des responsables des milieux scolaires affirmaient, au cours de l'enquête menée en 1984 par le Conseil supérieur de l'éducation sur la condition enseignante au Québec, que tant que les professeurs n'auront pas le sentiment d'exercer un acte professionnel dont ils sont responsables et tant que l'image qu'ils projettent collectivement ne reflétera pas cet idéal, la condition enseignante demeurera difficile.

En fait, les notions de responsabilité et de reconnaissance sociale renvoient à l'idée de compétence. En effet, la COMPÉTENCE peut être définie comme la CAPACITÉ RÉELLE d'une personne, ou d'un groupe de personnes, d'effectuer des TÂCHES SPÉCIFIQUES relatives à une FONCTION DÉTERMINÉE. Ainsi, on peut dire que la condition enseignante demeurera difficile tant que la compétence de ceux et celles qui font de l'enseignement ne sera pas reconnue. Cette reconnaissance est importante parce qu'elle se traduit en droits: 1- celui d'exercer de façon autonome l'activité professionnelle concernée; 2- le droit d'interdire l'exercice de cette activité à toute personne ne possédant pas les connaissances et les habiletés jugées nécessaires pour l'exercice efficace de cette activité; 3- le droit de juger de l'aptitude des personnes désireuses d'exercer cette profession; 4- celui de parler sciemment de son champ de compétence; 5- le droit de déterminer les conditions d'efficacité des actes à poser. La compétence, d'autre part, s'affirme par la responsabilité: 1- celle de se donner la formation et le perfectionnement permettant de faire face à la complexité de la tâche; 2- celle d'être redevable de l'efficacité de ses interventions; 3- celle de déterminer des standards de qualité et des critères éthiques touchant l'exercice de tâches dont le rôle est clairement défini.

Face à cette définition de la compétence, on calcule mal habituellement. Spontanément, nous sommes prêts à reconnaître que si les droits rattachés à la compétence nous étaient accordés, la condition enseignante serait améliorée. Par contre, lorsqu'il s'agit de reconnaître qu'il nous faudrait accepter les responsabilités énumérées, l'unanimité est très loin d'être faite. Pourquoi ces responsabilités font-elles peurs? Quelles sont les caractéristiques spécifiques à l'enseignement qui doivent être rendues explicites afin de déterminer les limites de la responsabilité professionnelle? Car, il est difficile de faire reconnaître la complexité d'une activité mal définie, d'un ensemble de tâches dont le rôle n'est pas précisé, d'actes dont la portée peut difficilement être appréciée. De même, il est difficile de déterminer les limites de ses responsabilités.

La reconnaissance de la compétence des enseignantes et des enseignants ne peut se faire sans que soient clairement définies 1- la responsabilité spécifique assumée ou, autrement dit, la fonction de l'enseignement; 2- les tâches exigées par cette fonction et le rôle de chacune; 3- les effets obtenus par les diverses interventions. Or, il arrive encore qu'enseigner signifie faire l'exposé des connaissances qu'on possède. Alors, on peut imaginer que le professeur puisse dire: " Moi j'enseigne; eux, qu'ils apprennent!" Sa responsabilité se limite ainsi à la maîtrise d'un sujet et à sa capacité d'en faire l'exposé. Pourtant, quoiqu'on enseigne, on l'enseigne toujours pour que les élèves l'apprennent (Thyne,). Donc, enseigner devrait signifier faire apprendre. Alors, le professeur ne pourrait plus se demander seulement s'il connaît bien la matière à enseigner; sa responsabilité s'étendrait à l'apprentissage, à ce que font les élèves pour développer leur savoir et leurs habiletés. Alors, le professeur ne dirait: "Moi j'enseigne; mais eux, apprennent-ils?" Mais comment les enseignantes et les enseignants pourraient-ils être responsables d'une activité qui appartient aux élèves? On considère facilement l'enseignement et l'apprentissage comme les deux faces d'une même pièce de monnaie (Reinhold, 1990) mais on reconnaît difficilement qu'il y a un lien explicite entre l'activité du professeur et celle des élèves. Décrire la compétence des professeurs, n'est-ce pas décrire les rapports qu'entretiennent l'enseignement et l'apprentissage? Empruntons cette voie et cherchons à mettre en évidence la responsabilité qu'enseignantes et enseignants savent assumer.

1- LA FONCTION D'ENSEIGNEMENT

Selon Myron Lieberman (1956), l'enseignement devrait acquérir huit caractéristiques essentielles avant de pouvoir être reconnu comme une "véritable" profession libérale. La première de ces caractéristiques est de "procurer un service essentiel et bien défini dans la société."

Les transformations récentes de notre société placent l'enseignement parmi les activités jugées essentielles non seulement à notre développement mais à notre survie même. En effet, la connaissance qui apparaissait pour bien des personnes de la génération précédente comme un ajout, un luxe de la personnalité, est aujourd'hui située au coeur même de notre vie sociale. Déjà, nombreux sont ceux et celles qui ne font plus partie de la société industrielle, ni même de la société des affaires, ils font partie de la société du savoir, de l'information, de la recherche... Cela est si important que, comme l'a fait remarquer Peter Drucker (1990), on s'inquiète maintenant du fait que des enfants ne réussissent pas aussi bien que d'autres en mathématiques ou encore qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment telle ou telle aptitude langagière ou même qu'ils ignorent tel fait ou telle information. Ceci aurait été tout simplement inimaginable dans toute autre civilisation précédente: on n'aurait alors pas même pu imaginer qu'une chose pareille puisse mériter quelque attention.

La connaissance et l'aptitude à penser deviennent aujourd'hui des préoccupations majeures et il est à prévoir qu'elles entraînent des changements majeurs au niveau de l'éducation. D'ailleurs, des pressions sont déjà exercées pour que l'enseignement réponde à ces attentes. L'éducation, c'est "la réponse d'une culture aux questions d'une période donnée", disait Neil Postman (1981;. Les questions d'aujourd'hui portent sur le savoir et son application technologique. L'enseignement, dès lors, devrait apparaître comme le service essentiel de développement des savoirs. Pourtant, la relation entre enseignement et développement du savoir ou même de l'intelligence, n'est pas explicitement établie.

Selon Resnick (1981) nous avons posé comme postulats que ce sont les facteurs biologiques qui expliquent fondamentalement la conduite humaine et deuxièmement que ce sont les facteurs individuels plutôt que sociaux qui expliquent les différences qui existent entre les gens. Dès lors, ces postulats entrent en contradiction avec l'idée que le processus éducatif peut influencer de façon significative le développement humain. Ainsi, le rôle joué par l'enseignement est minimisé. Ceci s'est traduit clairement dans tout le discours pédagogique qui appelait au respect du développement de l'enfant, comme s'il s'agissait là d'un phénomène naturel les professeurs assistaient passivement. Ceci a créé un sentiment de non-confiance en l'efficacité de l'enseignement sur la transformation des capacités des élèves.

Au cours des dernières décennies, les théories dominantes ne croyaient pas fermement en l'effet réel de l'entreprise éducative et particulièrement pas en l'effet de l'enseignement sur la transformation des capacités intellectuelles des personnes. Les théories du développement naturel ont centré l'attention sur les façons de ne pas interférer avec le processus de développement plutôt que d'indiquer des façons de le promouvoir activement. De même, la réflexion de cette époque a conduit les enseignants et les enseignantes à s'adapter aux capacités des élèves en demandant moins ou en offrant plus mais non pas à générer de nouvelles capacités.

Maintenant que les attentes sociales ont changé, l'idée qu'on se fait de l'enseignement n'a pas nécessairement changée. Pourtant le lien explicite entre l'enseignement et l'apprentissage s'établit progressivement.

En 1968 Rosenthal et Jacobson prétendaient, suite à leurs recherches, que des attentes plus élevées de la part des enseignants ou des enseignantes améliorait les performances des élèves. Selon eux, un élève se comporterait en fonction de l'attente ou du jugement porté sur ses chances de succès par son professeur. On se souviendra que leur expérience consistait à annoncer à des institutrices que d'éminents chercheurs venaient de mettre au point un test "d'épanouissement" permettant d'identifier les élèves sur le point de faire de grands progrès intellectuels alors qu'il ne s'agissait en fait que d'un test d'intelligence peu connu. Après y avoir soumis tous les élèves, on indiquait à certaines institutrices des noms d'élèves qui étaient sur le point de s'épanouir intellectuellement, pronostic purement fantaisiste. On a pu, par la suite, vérifier que le quotient intellectuel des élèves ainsi désignés s'était élevé de façon significative dans les trois années qui suivirent. De plus, des progrès supérieurs à la moyenne étaient observés chez ces élèves en lecture et en arithmétique. Les résultats montraient de façon évidente que les enfants dont les institutrices attendaient des progrès les réalisèrent.

L'interprétation des résultats souleva une controverse. Il était impossible de déterminer si les enseignantes avaient effectivement traité les élèves désignés différemment des autres étant donné que les chercheurs n'avaient pas fait d'observation en classe. C'est pourquoi Thomas L. Good et Jere Brophy (1970) examinèrent de façon systématique le rôle des attentes des professeurs sur leur comportement en classe. Ils ont pu établir que les enseignants et les enseignantes modifient leur conduite face aux différents élèves. Cela s'observe dans les comportements suivants:

1- on laisse les élèves faibles s'asseoir loin ou, dans un groupe, on crée des situations où il est plus difficile de les diriger ou de les traiter comme individus;

2- on porte moins attention aux plus faibles dans les situations d'apprentissage (en maintenant moins de contact visuel, en leur souriant moins souvent...);

3- on demande moins souvent aux faibles de répondre aux questions ou encore de s'exprimer publiquement;

4- on consacre moins de temps à répondre aux questions des plus faibles qu'à celles de ceux qui sont jugés plus forts;

5- on coupe court aux situations d'échec, [illegible] qu'on ne fournit pas de nouveaux indices et qu'[illegible] pas par de nouvelles questions le cheminement [illegible] de l'élève faible;

6- on critique plus souvent les élèves jugés faibles pour des réponses incorrectes;

7- on louange les faibles moins souvent que les forts après des réponses correctes;

8- on louange les faibles plus fréquemment que les forts pour des réponses marginales ou inadéquates;

9- on donne un feedback moins juste et moins détaillé aux élèves faibles;

10- on omet de fournir un feedback aux réponses des faibles plus fréquemment qu'on ne le fait pour celles des forts;

11- on interrompt la performance des plus faibles plus souvent que celle des plus forts.

Ces observations montrent que le traitement des élèves en classe n'est pas uniforme: certains reçoivent plus d'attention, plus de considération, plus de temps. En fait, ce qui diffère c'est la qualité de l'interaction qui est établie entre les élèves et l'enseignant ou l'enseignante.

Les études mettant en évidence la relation enseignement-apprentissage se sont poursuivies au cours des années '70. Dans une revue importante de celles-ci Jere E. Brophy (1979) a dégagé les grands traits suivants.

1- Les procédures d'enseignement y sont pour quelque chose dans l'apprentissage.

Des divergences consistantes dans les pratiques d'enseignement expliquent que certains enseignants et certaines enseignantes favorisent beaucoup plus que d'autres les apprentissages scolaires.

2- Certaines façons de faire dans l'enseignement sont associées à la réussite de l'apprentissage.

Bien qu'il n'existe pas de conduites appropriées à tous les cas, certains modèles d'enseignement sont généralement associés à la réussite des élèves.

3- La conception qu'a l'enseignant de son rôle influence l'efficacité de sa pratique.

Les professeurs qui conçoivent leur intervention dans le cadre du programme d'étude, qui s'organisent en fonction de ce qui est au programme et qui consacrent la plus grande partie de leur temps à cela démontrent plus d'efficacité.

4- L'habileté à organiser un environnement qui maintient les élèves dans des activités d'apprentissage compte.

Les professeurs qui savent organiser leur cours de façon à ce qu'il y ait le plus de temps possible consacré à l'activité d'apprentissage des élèves, en éliminant la perte de temps due à la confusion, aux transitions dans les activités, à la discipline, favorisent mieux l'apprentissage.

5- L'habileté à diriger les activités d'apprentissage et à organiser l'étude est essentielle.

Les situations d'apprentissage où l'enseignant et l'enseignante dirige le cheminement des élèves sont plus favorables que les situations où les élèves doivent apprendre par eux-mêmes ou des autres élèves.

6- La capacité d'organiser l'enseignement en fonction des élèves joue un rôle dans l'efficacité de l'enseignement.

Lorsque ce sont les caractéristiques des élèves qui déterminent le rythme du déroulement du cours, l'importance de l'encadrement, la fréquence des rappels, l'introduction des défis nouveaux, la précision des critiques, les progrès de l'apprentissage sont plus évidents.

Ces résultats de recherche montrent qu'il est faux de prétendre que les élèves peuvent apprendre sans les professeurs, même si tous les moyens matériels leurs étaient fournis. L'interaction entre les élèves et leur professeur(e) est déterminante. Les recherches des années '80 sur le professeur-expert et sur le processus cognitif ont permi de comprendre pourquoi. Dans une synthèse de la recherche sur l'enseignement collectif (non individualisé ou médiatisé) Barak V. Rosenshine (1986) a fait ressortir sept fonctions de l'enseignement.

1- Faire le rappel des connaissances antérieures reliées aux apprentissages à faire.

2- Etablir les objectifs d'apprentissage et les rendre explicites.

3- Présenter les éléments de connaissance nouveaux pour les élèves.

4- Organiser et superviser des exercices d'application.

5- Faire la correction des erreurs d'apprentissage observées.

6- Donner des exercices autonomes (travaux, étude).

7- Faire la synthèse de connaissances déjà acquises.

De ces travaux ressort la fonction de médiation de l'enseignement. Il ne s'agit pas que de transmettre des informations mais il s'agit surtout d'organiser des séquences d'activités qui permettent de guider l'apprentissage de façon à développer de nouvelles capacités de traitement de ces informations.

L'enseignement joue ainsi un rôle éducatif: il oriente la croissance en faisant acquérir de nouvelles capacités intellectuelles. Il a cependant un rôle que les autres activités éducatives n'ont pas: guider la reconstruction chez les élèves des capacités liées au savoir dans une diversité de disciplines. C'est là la fonction qu'il faut lui reconnaître.

II- LES TACHES LIEES A L'ENSEIGNEMENT

Si l'idée que le développement individuel est guidé par des facteurs biologiques et non sociaux élimine la portée réelle de la fonction d'enseignement, il est une autre idée, tout aussi fausse, qui dévalue l'enseignement: C'est l'impression qu'on a que l'enseignement est une activité qui se limite à ce qui se passe en classe. On croit que les enseignants et les enseignantes des Collèges travaillent peu parce qu'ils ou qu'elles n'ont qu'une quinzaine d'heures par semaine de présence en classe et ce, pendant une trentaine de semaines par année. Enseigner, c'est "faire la classe", occuper des élèves pendant un certain nombre de périodes.

Toute personne ayant fait de l'enseignement sait bien qu'il ne s'agit pas d'une activité spontanée, sans orientation. Parce que l'enseignement est une activité guidée par une intention (faire apprendre quelque chose), elle nécessite pour le moins une préparation, l'interaction avec les élèves et une évaluation des résultats. Déjà, on constate que les tâches liées à l'enseignement débordent le cadre de la classe.

En définissant l'enseignement comme transmission de ses connaissances personnelles et non comme un service rendu à une personne grâce à une relation organisée en vue de lui faire acquérir des capacités nouvelles, on retire cette activité du monde du travail. Georges Bernard Shaw disait que "Celui qui est capable de faire quelque chose, le fait; celui qui n'en est pas capable, l'enseigne." Mais enseigner, c'est faire quelque chose. C'est le faire plus ou moins bien, mais c'est le faire tout de même. Ce n'est pas savoir quelque chose et en parler. C'est savoir quelque chose ET faire en sorte que quelqu'un d'autre le connaisse également.

Enseigner, c'est essentiellement travailler à établir une RELATION d'un type particulier, la relation PEDAGOGIQUE, une relation qui guide un individu dans l'acquisition de nouvelles capacités. Les tâches de l'enseignement sont toutes associées à la mise en oeuvre de cette relation.

Pour qu'il y ait enseignement, il faut essentiellement qu'il y ait trois éléments en présence: un ELEVE, une MATIERE et un ENSEIGNANT. C'est cette "relation triadique" (Hyman, 1974) qui constitue le coeur de l'enseignement. Le système de tâches a pour fonction de mettre en relation dynamique ces trois éléments.

La relation pédagogique est établie grâce à trois relations distinctes mais en interaction. Tout d'abord, une relation d'un type particulier s'établit entre l'enseignant et la matière à enseigner; il s'agit de la relation didactique. Ensuite, une relation d'interaction s'établit entre l'enseignant et l'élève; il s'agit de la relation d'enseignement proprement dit, la relation de médiation. Enfin, une relation directe entre l'élève et la matière ou les connaissances à acquérir doit s'établir; c'est la relation d'étude.

Les relations constituant l'enseignement.

a) La relation didactique.

Déjà en 1904 Dewey soulignait l'importance du rôle de la connaissance de la matière dans l'enseignement. Il prétendait également que la connaissance savante de la discipline est différente de la connaissance nécessaire à l'enseignement. Aujourd'hui, on est de plus en plus conscient de l'importance de la connaissance disciplinaire pour les enseignants (Schwab, 1970; Shulman, 1974; Buchman, 1982).

Sigmun Gudmundsdottir (1987) a étudié la différence qui existe entre la connaissance de la matière telle qu'on la trouve chez les spécialistes et la connaissance pédagogique de la matière telle qu'on la trouve chez des enseignants d'expérience.

Ses travaux suppèrent que les enseignants acquièrent une nouvelle compréhension de leur discipline lorsqu'ils ont à l'enseigner. Cette nouvelle compréhension influence leur enseignement. Ainsi, chez les enseignants ayant peu d'expérience, leur formation académique précédente donne à leur enseignement une orientation particulière. Par exemple, un professeur dont la spécialité est l'anthropologie et qui se voit confier un cours où sont présentes des dimensions d'histoire, de sociologie ou de géographie, aura tendance à ignorer les éléments étrangers à sa formation personnelle. Donc, on constate que les programmes sont toujours transformés par les enseignants.

Toute préparation de cours comprend une phase de compréhension du programme mais également une phase de transformation des données en vue de l'enseignement. Il y a toujours restructuration du contenu à des fins pédagogiques. Avec le temps, les enseignants qui ont acquis de l'expérience élaborent des structures conceptuelles plus riches par le nombre et la cohérence des concepts utilisés (Rochler, 1987).

La relation qu'entretient un enseignant avec la matière à enseigner diffère de la relation d'un spécialiste de cette matière. La relation didactique engendre un processus de réorganisation des connaissances à des fins pédagogiques. L'enseignant interroge les contenus disciplinaires. Il cherche à identifier le meilleur chemin pour arriver à construire les connaissances impliquées. Il ne se demande pas seulement "Qu'est-ce que les élèves doivent apprendre?", il se demande "Comment arrive-t-on à ces connaissances?"

L'organisation des contenus issue de la relation didactique génère les méthodes d'enseignement. Il est donc important de comprendre comment les enseignants organisent les connaissances dans le but de les enseigner. C'est là tout le champ de la didactique.

b) La relation de médiation

Le savoir n'est pas quelque chose de pré-fabriqué. Chacun doit le reconstruire. L'élève doit être guidé dans la construction de son savoir. C'est la relation de médiation qui assure la qualité du cheminement de l'élève dans sa quête du savoir. Au cours de l'interaction qui s'établit entre l'enseignant et l'élève, on trouve des activités qui visent les processus intellectuels de pensée et de raisonnement. Hyman (1974) divise les activités de l'enseignant en deux catégories: les opérations logiques qui visent l'activation des processus mentaux et les opérations stratégiques qui visent à influencer le cours de l'apprentissage de l'élève, à guider les activités intellectuelles.

OPÉRATIONS LOGIQUES	OPÉRATIONS STRATÉGIQUES
1- Exposer	1- Questionner
2- Définir	2- Vérifier
3- Expliquer	3- Evaluer
4- Comparer	4- Encourager
5- Associer	5- Attirer l'attention
6- Déduire	6- Motiver
7- Conclure	7- ...
8- Justifier	
9- ...	

Les opérations liées à la médiation

La relation de médiation exige l'établissement d'un processus très complexe qu'on commence à peine à comprendre et à étudier. (Duffy et Rochler, 1986). On comprend maintenant que l'enseignement c'est plus que de faire accomplir des tâches aux élèves et de présenter des informations de façon logique. L'enseignement c'est aussi une interaction cognitive entre un enseignant et les élèves. La relation de médiation représente cet aspect de l'enseignement.

c) La relation d'étude

L'élève, dans le processus d'enseignement, est placé face à la matière à apprendre, il est placé en relation d'étude. Il doit se l'approprier, la comprendre, la connaître. Cette relation n'est pas extérieure au processus d'enseignement ou facultative. Elle en fait partie intégrante et doit être prévue par l'enseignant.

La relation pédagogique est donc plus que la mise en présence d'un contenu disciplinaire, d'un enseignant et d'un élève. C'est l'établissement d'une interaction entre eux. L'établissement de cette relation exige un grand nombre de connaissances et d'habiletés de la part de l'enseignant. Shulman (1987) identifie sept sources de connaissances nécessaires à l'enseignement:

1- LA CONNAISSANCE DU CONTENU: la connaissance et la compréhension de la matière à enseigner;

2- LA CONNAISSANCE DIDACTIQUE: l'amalgame de connaissances de la matière et de connaissances pédagogiques qui permet à l'enseignant d'organiser les connaissances de façon à faciliter l'apprentissage;

3- LA CONNAISSANCE DE LA PEDAGOGIE GENERALE: la connaissance de diverses méthodes d'enseignement, de stratégies et d'activités;

4- LA CONNAISSANCE DES ELEVES: la connaissance de ce qui caractérise les élèves et la connaissance des processus d'apprentissage qu'ils utilisent (théories de l'apprentissage);

5- LA CONNAISSANCE DES CONTEXTE: la connaissance de ce sur quoi l'enseignant peut compter pour enseigner;

6- LA CONNAISSANCE DES BUTS, OBJECTIFS ET FINS: la connaissance de ce qui rend son enseignement nécessaire;

7- LA CONNAISSANCE DU PROGRAMME: la connaissance de l'articulation des divers éléments qui constituent le programme.

Ces connaissances doivent être intégrées dans le processus d'enseignement et exploitées grâce aux habiletés d'enseignement. Il s'agit donc d'une activité complexe qui exige un haut niveau de travail intellectuel.

L'activité d'enseignement peut être comprise dans un modèle systématique de tâches comme celui proposé par Jackson (1968). Il propose de regrouper les diverses tâches accomplies par les enseignants autour de trois grands moments: 1- une phase de préparation ou PREACTIVE; 2- une phase de mise en oeuvre de la relation pédagogique ou INTERACTIVE; 3- une phase de vérification des résultats, de correction de la méthode employée ou POSTACTIVE. Ce système pourrait être représenté ainsi.

Les phases du processus d'enseignement, selon Jackson

On constate qu'il s'agit bien d'un système, c'est-à-dire que chaque ensemble de tâches ne se comprend que par rapport aux autres et non en lui-même. Ainsi, on n'évalue pas parce que c'est requis par l'administration ou qu'il faut bien sélectionner. Il s'agit d'une tâche nécessaire au système comme toutes les autres tâches. De même, on prépare ses cours en tirant profit de son expérience passée et on intervient selon une méthode préalablement élaborée.

Au cours de la phase préactive, l'enseignant doit planifier son action et préparer les instruments dont il aura besoin pour la conduire. En toute logique, cette phase est préalable aux autres et la qualité des autres phases en dépendra. Bien que cette phase soit toujours présente dans l'enseignement, en réalité, elle est plus ou moins élaborée selon les ordres d'enseignement et le partage de la responsabilité de la préparation des cours, mais aussi selon la compréhension qu'a l'enseignant de son travail. Ainsi, réduite au minimum, cette phase peut prendre la forme d'une question que se pose l'enseignant avant de partir pour l'école: Que vais-je faire aujourd'hui? Par contre, l'enseignant qui sait quels apprentissages il désire faire faire aux élèves, prendra une période beaucoup plus longue de préparation. Des habiletés spécifiques sont requises pour accomplir les tâches de préparation d'un cours. Autrement, si le seul problème qui se pose à l'enseignant, c'est d'occuper sa classe, d'accomplir sa tâche, il peut choisir des activités qui feront en sorte que tout se déroulera bien, mais qui ne feront peut-être pas en sorte que les élèves effectuent les apprentissages nécessaires à leur développement. Ici se pose le problème du choix de la méthode d'enseignement et de l'élaboration des instruments qu'elle commande pour être appliquée avec efficacité. On rencontre deux types de réponse à ce problème: une réponse intuitive ou une réponse systématique. L'approche intuitive regarde les activités en elles-mêmes, l'approche systématique les choisit en fonction des conditions de l'enseignement.

Au cours de la phase interactive, l'enseignant doit conduire le processus d'enseignement en classe. Il entre alors en interaction avec les élèves et guide leur apprentissage. Il est inévitable que les élèves interprètent de manière différente ce qui leur a été présenté. L'enseignant doit donc pouvoir connaître en cours de route comment l'élève construit sa connaissance et intervenir pour corriger le parcours, au besoin. Cette activité de construction du savoir ne se limite pas à la présentation d'un contenu bien structuré. Elle comprend des questions, des exemples, des exercices, des travaux... Encore là, des habiletés spécifiques touchant ces tâches sont nécessaires.

Enfin, au cours de la phase postactive, l'enseignant évalue les résultats du processus et en tient compte pour modifier sa nouvelle préparation. Ainsi, il tire profit de son expérience. Cependant, cela exige qu'il développe les habiletés nécessaires à une évaluation de qualité.

Par ce cadre de référence, Jackson a attiré l'attention des chercheurs sur l'importance de décrire les processus de pensée et de planification des enseignants afin de comprendre les événements observés en classe. Pour lui, l'aspect "caché" de l'enseignement était essentiel pour améliorer notre compréhension des aspects les plus visibles. Aujourd'hui, on est convaincu que les structures cognitives des enseignants peuvent avoir des conséquences pédagogiques importantes.

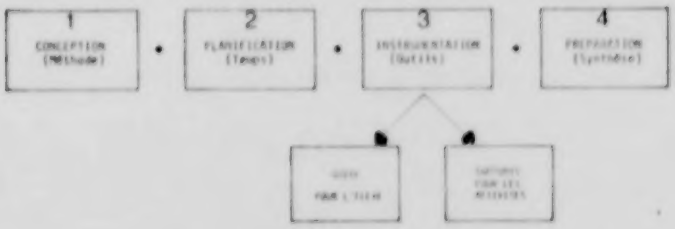
c) L'enseignement: un ensemble de tâches

L'établissement des diverses relation ne peut se faire que par l'accomplissement des différente tâches liées au système des tâches d'enseignement. Ces tâches ne sont pas toutes accomplies par chaque enseignant. Il y a une répartition de celles-ci entre divers spécialistes et les enseignants qui interviennent directement en classe. Cette répartition des tâches varie selon les systèmes d'enseignement et les ordres d'enseignement (primaire, secondaire, supérieur). Voyons en quoi consistent ces tâches.

a) Les tâches liées à la phase pré-active

Dans la phase de préparation, il faut concevoir, planifier et organiser l'établissement des différentes relations. Aussi, la première tâche consiste à concevoir la méthode d'enseignement, c'est-à-dire à élaborer les stratégies de didactique (la séquence des contenus), de médiation (les activités de la classe) et d'étude (les travaux autonomes). Cette tâche est habituellement confiée à des spécialistes, sauf pour l'enseignement supérieur. Ensuite, il faut faire la planification de l'enseignement, c'est-à-dire distribuer dans le temps alloué les activités prévues par la méthode. Puis, pour chacune des périodes de rencontres, il fut choisir ou élaborer les instruments pédagogiques nécessaires. Enfin, avant chacune des interventions, il faut faire une préparation immédiate: se réinituer dans la méthode, revoir le déroulement de la rencontre, vérifier l'état de l'instrumentation.

La phase pré-active exige une somme considérable de travail. On peut difficilement concevoir qu'un enseignant seul développe toutes les habiletés requises par la conception de méthodes, la planification et la création de matériel d'enseignement. C'est pourquoi l'enseignement connait aussi ses spécialistes.



Les tâches liées à la phase pré-active

b) Les tâches liées à la phase interactive

En rassemblant les idées de plusieurs recherches sur l'interaction maître-élève dans le contexte d'un enseignement explicite dispensé par des enseignants d'expérience, Rosenshine (1986) a regroupé les activités, les activités généralement menées en six fonctions: révision, présentation de nouvelle matière, exercice guidé, rétroaction et corrections, exercice autonome et synthèses périodiques. De telles fonctions ont également été identifiées par Good et Grows (1979) et Russell et Hunter (1981). Considérées comme une séquence, ces fonctions rappellent les événements d'enseignement de Gagné (1976).

1- Le rappel des apprentissages antérieures signifiants

Les enseignants expérimentés font débuter leurs cours par la révision d'éléments précédemment enseignés, la correction de devoirs ou travaux et le rappel de connaissances reliées au nouveaux apprentissages.

2- La présentation des nouveaux éléments d'apprentissage.

Les recherches effectuées sur l'enseignement efficace des mathématiques (Evertson et al., 1980; Good et Grows, 1979) montrent que les enseignants qui réussissent le mieux passent plus de temps que les autres à présenter la nouvelle matière et à superviser des exercices. Ils donnent plus d'explications, plus d'exemples, font plus de vérifications de la compréhension qu'ont les élèves, font en sorte que les élèves aient tous les éléments qui leur permettent de faire les exercices avec le minimum de difficulté.

La présentation des éléments nouveaux commence par attirer l'attention de l'élève sur ce qu'il a à apprendre. Ceci constitue l'énoncé des objectifs. Ensuite, l'enseignant procède à une présentation ordonnée des divers éléments de la leçon. En utilisant des exemples, l'enseignant réduit les interprétations ambiguës de la part des élèves. En vérifiant régulièrement la compréhension des élèves par des questions ou des résumés de la présentation faits par les élèves, par l'engagement des élèves à donner leur point de vue sur ce qui vient d'être enseigné, les enseignants s'assurent que les élèves sont engagés dans l'apprentissage.

3- Les exercices supervisés.

Selon le degré de difficulté des éléments de la présentation, les enseignants organisent à des intervalles plus ou moins rapprochés des exercices qu'ils guident et supervisent. Ceci fournit l'occasion aux élèves d'exercer progressivement les habiletés nécessaires et de faire passer les éléments nouvellement acquis de la mémoire de travail à la mémoire à long terme.

L'exercice est essentiel à l'apprentissage et les enseignants efficaces savent organiser les exercices nécessaires. Ils profitent de la supervision de ceux-ci pour identifier les défauts d'apprentissage des élèves et pour les engager dans un questionnement cognitif qui leur permettra de poursuivre leur démarche d'apprentissage.

La construction du savoir suppose l'exercice engage des eleves dans le traitement des nouvelles données d'apprentissage. Les exercices supervisés font partie des moyens pour impliquer les eleves dans l'apprentissage.

4- L'enseignement correctif.

Lors de l'enseignement correctif, l'enseignant explique pourquoi certaines performances sont adéquates et pourquoi certaines autres ne correspondent pas aux attentes. A cette occasion, l'enseignant fournit de nouveaux indices cognitifs qui guident l'apprentissage.

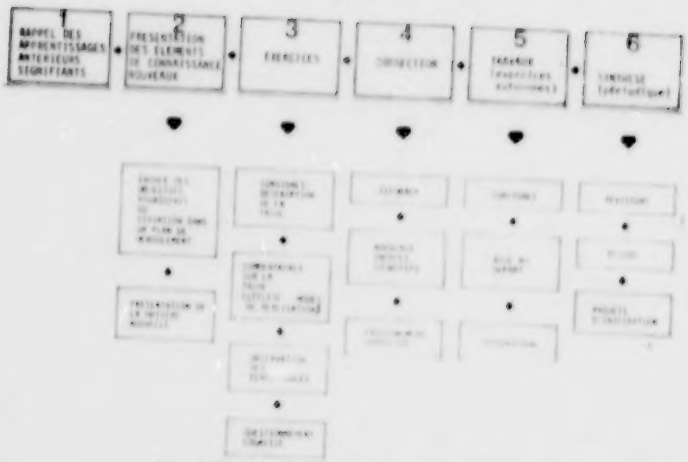
5- Les exercices autonomes.

Les exercices supervisés ont permis aux élèves d'acquérir minimalement les capacités nouvelles. Les exercices autonomes permettent de dépasser l'hésitation encore présente et d'acquérir le niveau d'aisance nécessaire à la maîtrise des apprentissages. Ainsi, l'élève arrive à un niveau d'autonomie visé par le processus d'enseignement.

Les exercices autonomes sont profitables lorsque les consignes sont claires, lorsque l'enseignant s'est assuré d'un bon départ dans l'exécution de la tâche et lorsqu'une supervision minimale est assurée afin d'éviter les blocages en cours de route.

6- Les synthèses périodiques.

La révision périodique des apprentissages antérieurs favorisant leur intégration, leur synthèse est une dernière fonction des activités de médiation. Les exercices de révision fournissent un exercice supplémentaire aux élèves et leur permettent une meilleure intégration des apprentissages. Les synthèses périodiques pourraient permettre de meilleurs résultats aux examens (Kulik et Kulik, 1979).



Les tâches liées à la phase interactive.

c) **Les tâches liées à la phase post-active**

Un ensemble de tâches sont également associées à la phase post-active. Tout d'abord, il faut élaborer des instruments de mesure, concevoir une stratégie pour recueillir les informations nécessaires à un jugement le plus objectif possible sur l'adéquation des apprentissages effectués. A partir des activités d'apprentissage, il faut identifier des comportements pouvant témoigner de l'acquisition des capacités visées par les processus d'apprentissage. Il faut formuler ces comportements de façon opérationnelle. Enfin, l'enseignant doit classer les comportements possibles selon leur degré de difficulté et la nature des apprentissages qu'ils permettent de vérifier.

Afin de préparer les instruments nécessaires à l'opération d'évaluation, l'enseignant doit faire un choix de comportements, établir une pondération sur la base de critères qualitatifs ou quantitatifs, rédiger les consignes et les questions d'examen et enfin, produire l'instrument dans sa forme définitive.

Lors de l'opération d'évaluation, l'enseignant doit superviser le travail des élèves afin d'assurer la fiabilité de la mesure qui sera obtenue mais aussi pour vérifier la facilité d'utilisation de son instrument et corriger, au besoin, des erreurs qui auraient pu se glisser.

Ayant les copies des élèves, l'enseignant doit en faire la correction. Il procède alors à la notation et à l'annotation des copies afin de faciliter à l'élève l'interprétation des résultats.

Enfin, sur la base des résultats, il doit porter un jugement et prendre les décisions nécessaires concernant la poursuite de l'apprentissage. Finalement, il doit communiquer son verdict aux élèves et aux autres personnes concernées.

Les tâches liées à la phase post-active

Il y a donc, pour chacune des phases de l'enseignement un ensemble de tâches à accomplir pour assurer la mise en oeuvre et le déroulement de la relation pédagogique dans ses trois dimensions de didactique, de médiation et d'étude. Nous avons vu les tâches essentielles liées à chacune de ces phases. Il devient évident que pour les accomplir l'enseignant doit développer un ensemble de capacités propres à l'enseignement. Il devient évident que la maîtrise de la matière à enseigner n'est qu'un point de départ du développement des compétences particulières aux enseignants.

Taches liées aux diverses phases de l'enseignement

PHASES	SÉQUENCE DES TÂCHES
PRÉACTIVE	• CONCEPTION • PLANIFICATION • [illegible] • PRÉPARATION
INTERACTIVE	• [illegible] • [illegible] • [illegible] • [illegible] • [illegible]
POSTACTIVE	• ÉLABORATION [illegible] DE MESURE • [illegible] • [illegible] DE L'OPÉRATION DE MESURE • [illegible] • ANALYSE DES RÉSULTATS

Tableau synthèse des tâches d'enseignement.

Des études actuelles montrent qu'il y a des différences importantes entre un aspirant à l'enseignement, quelqu'un qui fait occasionnellement de l'enseignement et un enseignant d'expérience (Berliner, 1986). Ces études pourront mettre en lumière le rôle de l'expérience dans l'évolution des habiletés d'enseignement.

IV- Des distinctions dans la signification du terme "enseignement."

Lorsqu'on parle d'enseignement, on peut parler de significations diverses. En tant qu'occupation, l'enseignement regroupe un ensemble important d'activités. Distinguons trois grands niveaux de signification que peuvent signifier ces activités.

A- Les activités professionnelles.

En tant qu'occupation organisée et rémunérée, l'enseignement comprend des activités sociales qui unissent les individus, des activités syndicales qui régissent les rapports avec l'employeur, des activités éducatives exigées par la participation à la vie d'un établissement scolaire, des activités départementales qui visent la coordination du travail de regroupements de professeurs et finalement, l'ensemble des activités propres à l'exercice de la fonction d'enseignement. Parler d'enseignement, c'est parler de cette réalité complexe du travail d'un enseignant. Cependant, pour dégager un cadre conceptuel pouvant guider la fonction d'enseignement, il faut s'en tenir au dernier groupe d'activités.

B- Les activités d'enseignement.

Au coeur des activités professionnelles, il y a les activités d'enseignement proprement dit. Nous avons décrit ces activités autour des trois grandes phases nécessaires à l'établissement de la relation pédagogique.

C- Les activités de médiation.

Souvent, on désigne par le terme d'enseignement les activités où l'enseignant est en interaction directe avec l'élève. Nous avons appelé ces activités, activités de médiation. Ces activités sont au coeur de l'enseignement et de l'engagement professionnel. Cependant, elles ne peuvent suffire à la description de l'enseignement. C'est pourquoi, à partir de la fonction d'enseignement, plutôt que de son exercice, il est plus facile de saisir quels sont les éléments constitutifs de l'enseignement et comment ils s'organisent. Ainsi, il est possible d'abandonner l'approche intuitive pour aborder une approche plus scientifique.

Ces distinctions étant posées, il devient clair que la psychopédagogie ne s'intéresse qu'aux activités de l'enseignant qui ont pour fonction l'établissement de la relation pédagogique.

Divers niveaux de signification du terme enseignement.

III- LES EFFETS DE L'ENSEIGNEMENT.

L'enseignement consiste à établir une RELATION. Cette relation, cependant est caractérisée par son objectif, qu'on peut appeler pédagogique: modifier l'appareil de traitement de l'information d'un individu grâce à l'appropriation de capacités nouvelles associées à un CONTENU disciplinaire. L'effet escompté n'est donc pas d'avoir "vu" un contenu mais bien d'avoir acquis des capacités nouvelles de traitement de l'information.

Comme le processus de modification de l'appareil de traitement de l'information, appelé apprentissage, est actif chez l'individu qu'on veut voir progresser, il est impossible de penser à une relation CAUSE-EFFET. Comme pour toute discipline qui cherche à influencer un processus propre à un autre organisme vivant, il faut penser l'enseignement comme une activité de COOPERATION. Il s'agit d'établir des procédures qui activent et guident le processus de modification des structures de connaissance de l'individu. L'essentiel de l'enseignement se situe donc dans ce rapport entre ce que fait l'enseignant et ce que fait l'élève comme apprentissage. Hayson (1985) représente cela ainsi.

Le coeur de l'enseignement

D'après John Hayson, Inquiring into the teaching process... Toronto, OISE, 1985, p.19

Les effets de l'enseignement ne sauraient donc être automatiques, comme si on agissait sur de la matière inerte. Comme dans les autres disciplines de coopération (agriculture, médecine, psychologie, par exemple), les effets sont toujours de l'ordre de l'amélioration du rendement: plus de personnes devraient pouvoir apprendre des choses plus complexes.

Ces effets, nous pouvons les constater: le niveau des élèves ne baisse pas puisque le niveau des programmes augmente et qu'un plus grand nombre d'élèves arrivent à compléter leurs études.

CONCLUSION

Les enseignants et les enseignantes ont un champ de compétence qui leur est propre: faire faire des apprentissages qui modifient les capacités intellectuelles des gens. Ceci exige d'eux un grand nombre de compétences: des compétences didactiques liées à l'organisation des contenus; des compétences de médiation liées à l'interaction cognitive avec les élèves; des compétences d'organisation de l'étude liées au travail personnel des élèves. Ces compétences méritent d'être reconnues et appréciées non seulement par les professeurs mais également par tous ceux qui ont profité de leurs services.

COLLOQUE 10e ANNIVERSAIRE DE

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

Comment aider les étudiants à se sentir compétents aux évaluations et aux examens?

(Learning to learn)

par

Louise LANGEVIN,
professeure
Collège de Saint-Jérôme

Atelier 5.3

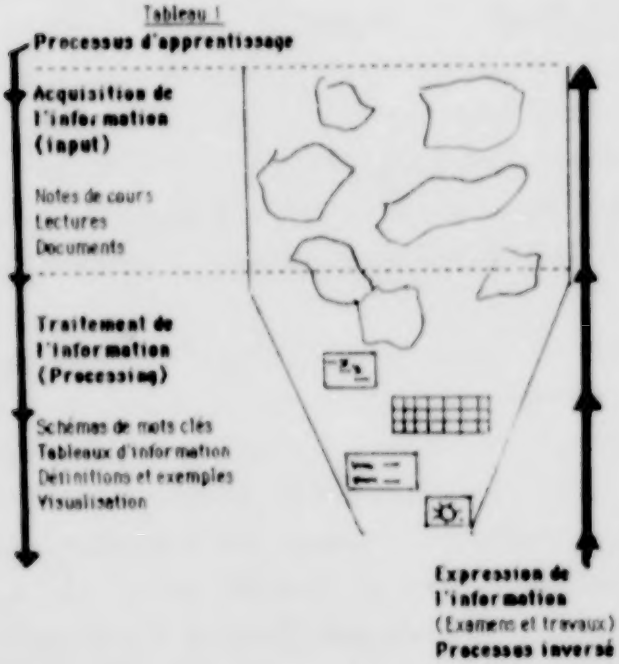
Comment aider les étudiants à se sentir compétents aux examens et aux évaluations ?
(Learning to Learn [LTL])
Communication présentée à l'occasion du 10e colloque de l'AQPC

Dans le dictionnaire, le mot «compétent» renvoit au sens suivant «capable de bien juger d'une chose en vertu de sa connaissance approfondie de la matière» (Petit Robert, p.313). Est-ce à dire que l'étudiant compétent doit être en quelque sorte un expert, un maître, un savant, ainsi que le dictionnaire le propose ? Le professeur demande sans doute à l'étudiant de se conduire dans un examen comme un expert de la matière concernée et il souhaite que, si un certain niveau de compétence est atteint, le savoir exprimé demeure au-delà du temps de l'examen ! Il souhaite également que tous ses étudiants atteignent le niveau d'excellence avec 80% et plus de réponses et de comportements corrects.

En préparant cette communication, je me suis attardée à expliquer en quoi consiste pour moi la compétence aux examens et aux évaluations. C'est par l'évaluation qui sera donnée qu'on jugera de la compétence d'un étudiant dans une matière, qu'a-t-il compris et retenu ? Sous cette compétence, liée au contenu des apprentissages et à la connaissance, se cachent cependant d'autres types de compétences qui ne sont pas directement évaluées mais qui conditionnent grandement la compétence de type «connaissance». Ces types de compétences concernent entre autres la capacité de faire face à une situation d'évaluation et celle de gérer son apprentissage de façon consciente et autonome. On aura reconnu que le premier est relié à l'affectivité et le second à la métacognition.

Plus largement, la compétence aux examens renvoit à la compétence que possède l'étudiant lors des 3 phases de l'apprentissage: lors de l'acquisition de l'information (input), lors du traitement de l'information («processing») et lors de l'expression de l'information (output). **Dans le tableau 1**, j'ai tenté de visualiser **le processus d'apprentissage** et ce qui se passe lors d'un examen.

Tableau 1

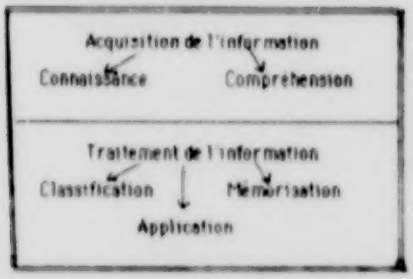


Il est clair que, lorsque le professeur évalue la compétence dans l'expression de l'information, il évalue aussi celle démontrée ou utilisée par l'étudiant lors des deux phases préalables. Le **tableau 2** présente

cette équation de la **compétence aux évaluations**

Tableau 2

La compétence aux évaluations



Compétence aux évaluations = compétence dans l'expression + compétence dans le traitement + compétence dans l'acquisition

En adhérant à cette logique, il faut se demander du même coup si le professeur, étant donné qu'il évalue la compétence liée aux trois phases, ne devrait pas **toujours** voir à ce que ses étudiants développent des capacités adéquates aux trois paliers ? Le professeur ne devrait-il pas toujours préparer l'étudiant à réussir les évaluations ? Ne devrait-il pas également éviter d'évaluer des connaissances ou des comportements qu'il n'a pas enseignés ? Voilà des questions qui mènent au coeur du rôle et de l'art de l'enseignant et de l'enseignante, questions auxquelles nous ne tenterons pas de répondre dans le cadre de cet atelier mais qu'il suffit de soulever en filigrane de l'exposé qui va suivre

Un autre aspect relié à la compétence aux examens concerne les

conditions pour apprendre. Tout éducateur sait que ces conditions constituent des éléments indispensables à l'apprentissage. Elles se classent sous 4 catégories: sociale, affective, comportementale et cognitive. **Dans le tableau 3, ces différentes conditions sont présentées.**

Tableau 3

Conditions pour être compétent aux examens

4 types de conditions

-conditions sociales »»»»»»»»»»»	influence de l'entourage (famille, amis, système scolaire, valeurs sociales)
-conditions affectives »»»»»»»»»	motivation * confiance en soi * attribution (contrôle) * objectifs personnels * orientation intérêts
-conditions comportementales »»»»	constance au travail * recours à l'aide * contrôle des moyens * gestion du temps *
-conditions cognitives »»»»»»»»»»	préalables acquis pré-requis de base capacité de lier * capacité de traiter * questionnement * conn. des méthodes *

*** = conditions favorisées par le Learning to Learn (LTL)**

Pour être compétent aux examens, l'étudiant devra avoir subi une influence positive issue de son environnement où la réussite scolaire et la connaissance sont valorisées (qu'en est-il au Québec actuellement ?): c'est une condition dite «sociale» qui influence toute la génération actuelle de

cégépiens.

Un autre ensemble de conditions relève de la catégorie «affective»; je me réfère ici à la motivation, à la confiance en soi, à l'attribution de la réussite et de l'échec, à l'anxiété, au fait d'avoir ou non des objectifs de carrière et de ressentir de l'intérêt pour ses études, etc.

Un troisième ensemble de conditions appartient au domaine comportemental car certains comportements sont indispensables à la réussite scolaire. Parmi ceux-ci, mentionnons la constance dans l'étude et l'exécution des travaux académiques selon les exigences des cours.

Enfin, un quatrième ensemble de conditions relève du domaine cognitif: il s'agit principalement des préalables ou pré-requis permettant d'accéder à chaque connaissance nouvelle, de la capacité de faire des liens avec les connaissances antérieures et des stratégies cognitives et métacognitives que l'étudiant utilise. Toutes ces conditions doivent être favorisées par la famille, l'institution, le professeur et l'élève pour qu'il y ait apprentissage réel et donc «compétence» de la part de l'étudiant.

La méthode du LTL s'inscrit principalement autour des dimensions cognitives et comportementales de l'apprentissage, et elle rejoint également l'aspect affectif. On y tente de développer chez l'étudiant des comportements de constance et d'organisation systématique dans l'étude ainsi qu'une utilisation plus grande et plus judicieuse de certaines stratégies cognitives et métacognitives. La série de techniques s'adresse aux 3 phases de l'apprentissage et s'organise autour de 4 stratégies fondamentales observées chez des étudiants qui réussissent bien. Ces 4 stratégies sont le questionnement, la reconnaissance et la formulation

d'objectifs d'apprentissage, le découpage des tâches et l'auto-évaluation de ses connaissances. **Le tableau 4 présente ces 4 stratégies** ainsi que les activités dans lesquelles elles s'appliquent.

Tableau 4

Les quatre stratégies employées par les étudiants qui réussissent (selon le LTL)

1-**Questionner la matière**

- *notes de cours
- *manuels
- *lectures

2-**Découper les tâches en parties**

- *organiser son temps
- *utiliser des pauses
- *se faire des listes de tâches

3-**Préciser ses objectifs et ceux des cours**

- *objectifs personnels à court et moyen terme
- *objectifs des professeurs et des cours

4-Se donner du feed-back

- *s'auto-évaluer régulièrement

Chacune des principales stratégies enseignées dans le LTL, peut être décrite selon sa situation en rapport avec les examens et les évaluations où l'étudiant doit faire preuve de compétence. Le LTL propose donc des activités spécifiques qui se situent avant, pendant, et après les examens.

Avant les examens

Cette période correspond à la première phase de l'apprentissage où l'étudiant acquiert l'information (input) principalement (et généralement) au moyen des notes prises en classe et des lectures didactiques. Après

avoir insisté sur l'art de prendre des notes, la méthode du LTL tente, à cette étape, de rendre l'étudiant actif et constant dans son apprentissage, actif intellectuellement en questionnant la matière, et constant, en se donnant des moyens pour travailler régulièrement sur les contenus à comprendre et à disséquer.

Questions sur les notes de cours

Les notes de cours et les manuels ou les cahiers de cours constituent des réponses à des questions spécifiques, c'est ainsi que chaque discipline a son langage propre que l'étudiant doit parvenir à comprendre et à maîtriser. Il faut donc que l'étudiant s'entraîne systématiquement à formuler des questions appropriées pour chaque matière. Très vite, il découvrira par exemple que les questions de type «quelle est la structure de ?» conviennent parfaitement à la biologie tandis que les questions de type «quel est le lien entre X et Y» ou «quelles sont les causes de...» conviennent davantage aux sciences humaines.

Une des premières tâches de l'étudiant inscrit au cours LTL consiste donc à écrire des questions à partir de ses notes de cours. **Voici au tableau 5, un exemple de questions sur les notes de cours.**

Tableau 5

Questions sur les notes de cours

Car. de la position matérialiste ?

Sens de <sceptique ? agnostique ?

De quoi est fait l'univers ?

1- Position matérialiste (athéisme)

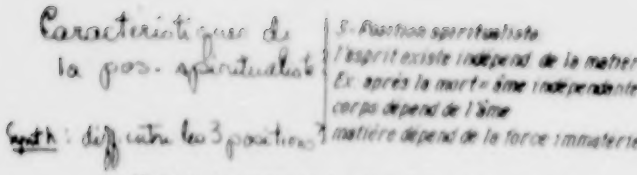
Il y a seulement de la matière dans l'univers. La matière a créé l'esprit.

Se stade théorie du hasard, le hasard fait que l'on est, il n'y a rien après la mort

évolution = de génération en génération sociale

2- Position sceptique et agnostique : doute et «je ne connais pas»

Tjrs en questionnement, chercheur de vérité



Il faut remarquer la disposition des notes avec la marge réservée pour les questions où l'on trouve des questions de détails et une question de synthèse.

Les avantages de poser des questions sur les notes prises en classe sont nombreux pour l'étudiant

1-il est obligé de reviser ses notes

2-il doit nécessairement comprendre ses notes pour pouvoir formuler des questions

3-il constate du même coup son degré de comprehension et les points qu'il a ratés ou qui ne sont pas clairs

4-il refait ainsi la structure logique de la matière

5-il teste ses connaissances dans l'immédiat

6-il peut anticiper les questions d'examen

7-il peut se servir des questions pour préparer ses examens en se donnant de faux examens à partir des questions élaborées durant la période précédente.

Les questions sur la lecture

Le LTL entraine l'étudiant à faire une lecture active des textes et manuels scolaires. La méthode propose le survol général des textes à la manière du fameux **SQ3R** (Survoler, Questionner, Recueillir, Réciter, Réviser). Cependant, la méthode diffère un peu quand il s'agit de lire activement un texte ou un chapitre dans un manuel, voici ce que le LTL propose.

1-survol formuler des questions à partir des titres et des sous-titres ainsi que des schémas et tableaux et les écrire

2-tenter des hypothèses de réponses (faire appel à ses

connaissances personnelles) et les écrire

3-lire pour trouver des réponses à ces questions et rectifier ses propres hypothèses, lire la première phrase et la dernière phrase de chaque paragraphe

4-souligner les phrases qui apportent des réponses aux questions et les écrire en ses propres termes

Avantages de la lecture en questions-réponses:

1-Fait voir l'ensemble du texte (structure logique)

2-Permet de faire des liens avec les connaissances préalables

3-Offre une meilleure possibilité de découvrir les idées importantes

4-Maintient l'attention et l'intérêt

5-Rend actif intellectuellement

Difficultés observées chez les étudiants:

1-Méfiance et résistance à poser des questions **avant** de lire le texte(crainte de se tromper)

2-Impression anticipée de la longueur du travail (lire d'un trait leur semble moins long même si on leur fait remarquer que sans méthode, ils doivent parfois relire deux ou trois fois le texte pour le comprendre)

3-Manque de confiance en ses propres capacités de déduction

4-Manque de confiance envers ses connaissances antérieures («je ne sais rien sur le sujet »)

5-Manque d'habitude dans la mise en relation des nouvelles

connaissances avec les connaissances nouvelles

6-Formulation de questions non pertinentes (trop restreintes)

7-Habitudes ancrees de lecture avec le marqueur phosphorescent

Lecture à la recherche d'exemples et représentation visuelle

Une autre stratégie proposée à l'étudiant pour faciliter l'acquisition de la matière consiste à lire en cherchant les **exemples** inscrits dans le texte, à comprendre ces exemples et à les expliquer dans ses mots puis à revenir à la définition. Le LTL propose également de **visualiser** un terme technique ou une situation complexe afin de mieux la retenir. L'étudiant zélé peut ainsi se bâtir un cahier de définitions à partir des exemples et des dessins à côte desquels il retranscrit les **mots clés** pouvant lui donner accès à la définition. C'est un processus permettant la compréhension et la mémorisation au moyen des mots clés, qui, comme le nom l'indique, ouvrent la porte de la mémoire où la définition a été stockée.

Liste de tâches hebdomadaires

La methode du LTL vise également à developper la constance dans le travail de l'étudiant. Dans ce but on lui propose une formule de **liste de tâches hebdomadaires** sur laquelle il inscrit les travaux et les études à prévoir (selon une planification mensuelle) et sur laquelle il doit indiquer le moment et la durée de réalisation pour chacun. C'est une façon de l'aider à observer les échéances des travaux et examens et à bien utiliser le temps prévu pour l'étude. L'organisation de son temps. Les principes à appliquer dans ce système sont ceux du découpage des tâches afin d'en

alléger le fardeau et des pauses fréquentes (aux 20 minutes !) utilisées pour récompenser l'effort fourni et maintenir la forme intellectuelle. **Voici dans le tableau 6 un exemple d'une liste de tâches hebdomadaires.**

Tableau 6

Exemple d'une liste de planification des tâches hebdomadaires

Tâches pour la semaine	Date et durée de réalisation	
Comptabilité		
1-Survoler le chapitre du manuel et faire des questions	24/9	10 mn ✓
2-Faire des questions et lire pour y répondre	24/9	20 mn ✓
3-Faire le 1er problème		
4-Problèmes nos 2 et 3		
5-Problèmes nos 4 et 5		
6-Formuler des questions à partir des notes de cours	25/9	5 mn ✓
7-Reviser les notes et se tester	25/9	10 mn ✓
Sociologie		
1-Survoler le texte et faire des questions	26/9	15 mn ✓
2-Formuler des questions et lire pour y répondre (12 pages)	26/9	32 mn ✓
3-Formuler des questions et lire pour y répondre (15 pages)		
4-Composer un faux examen à étudier		
5-Faire des questions sur les notes de cours	27/9	5 mn ✓
6-Revoir ces questions	28/9	10 mn ✓

Voici des tâches prévues selon la méthode LTL pour une semaine de travail en comptabilité et en sociologie.

Servez-vous de cet exemple pour produire votre propre planification hebdomadaire selon le temps dont vous disposez et les tâches à réaliser (les plus importantes et les plus pressées en premier). Cochez à mesure que vous avancez, vous verrez comme c'est agréable de considérer ce qu'on a fini...et n'oubliez pas de prendre des pauses-récompenses après un effort. Une liste comme celle-ci permet de ne pas oublier les échéances pour les travaux ainsi que l'étude quotidienne (qui est la clé du succès scolaire).

Avantages de la liste de tâches:

1-Aide l'étudiant à respecter les échéances

2-Le pousse à appliquer les techniques LTL

3-Lui fait constater ses progrès

4-Dans certains cas, la liste sert de «conscience» à l'étudiant

Les principes de base:

1-Faire des pauses régulièrement : peu d'étudiants acceptent ce système disant que ça les déconcentre.

2-Découper les tâches en petites parties; il est plus facile et plus encourageant de lire 5 pages de suite en philo que d'en lire 10 mais plusieurs étudiants refusent de changer leur façon de procéder disant que ça leur demande déjà tellement de courage pour entreprendre cette lecture, qu'ils préfèrent «s'en débarrasser» d'un seul coup plutôt que d'étirer dans le temps ce mauvais moment à passer pour eux.

Schémas de mots clés et tableaux d'information

La phase du traitement de l'information est cruciale dans le processus de l'apprentissage. Cette phase se produit parfois presque simultanément à celle de l'acquisition de l'information, mais le plus souvent, elle se déroule lors de l'étude et des travaux écrits. En ce sens, la formulation des questions sur les notes de cours et sur la lecture, la lecture à la recherche d'exemples et la visualisation aident non seulement à acquérir l'information mais à la traiter dans ses composantes et sa signification. [...] propose des techniques plus directement liées au traitement de l'information, il s'agit du schéma de mots clés et du tableau d'information. Certains manuels proposent des tableaux semblables mais

l'originalité du LTL consiste à utiliser les questions formulées sur la matière pour élaborer ces tableaux. Ces techniques sont conçues non seulement dans le but de mieux traiter l'information, mais aussi dans le but de prévoir les questions d'examen afin de mieux performer. **Voici un exemple d'un schéma de mots clés et un exemple d'un tableau d'information.**

Schema de mots clés

les diagrammes de 'pour et contre'

Ex: le libre échange

	Pour	**Contre**
	concurrence saine baisse de prix spécialisation différente	puissance des américains chômage au Canada invasion des produits étrangers

Diagrammes de causes à effets

Ex: une serie d'effets possibles

hausse des impôts»»»»»»baisse de la consommation»»»»»»baisse des investissements»»»»»»baisse de la production»»»»»»»»hausse du chômage

NB ce diagramme devrait être fait dans le sens vertical

Tableau d'information

Exemple en psychologie caractéristiques comparées entre les comportements de personnes affectées de psychose et de nevrose

	Névrose	Psychose
Qu'arrive-t-il à la personnalité?	pas de changement	déformation
Garde-t-il le sens de la réalité?	oui	non (illusions, délires)

A-t-il conscience de son état ?	oui	cela fluctue
Comment est-il sur le plan intellectuel ?	temporairement limité ralentissement	illogique attention, mémoire, jugement affectés
Comment est-il sur le plan affectif?	légère modification	changement marqué
Comment est-il l'intérêt pour l'extérieur ?	reste sensible au climat social	perte totale ou intérêt décor[illegible]
Autre question		

Les **caractéristiques** de ces tableaux sont les suivantes:

1-ils sont construits à partir des questions sur la matière

2-ils démontrent les relations entre les concepts

3-ils représentent la structure de la matière

4-ils contiennent les mots clés des contenus

Avantages des schémas et des tableaux d'information

1-ils contiennent beaucoup de matière en peu d'espace

2-ils présentent clairement les liens entre les parties de la matière

3-ils servent à mémoriser les points importants

4-ils sont utilisables lors des examens en aidant à retrouver ce qui a été mémorisé

5-ils amènent l'étudiant à reviser et à comprendre

Difficultés des schémas et des tableaux d'information

1-dans un tableau, chaque case doit être remplie, ce qui n'est pas toujours facile pour l'étudiant

2-cela exige de l'étudiant la capacité de trouver les mots clés

3-cela demande un investissement appréciable en terme de temps et donc, de la motivation de la part de l'étudiant

4-toutes les matières ne se prêtent pas à cette technique mais la majorité des sciences humaines et sociales, certaines parties de la chimie et des sciences en général peuvent y être adaptées

Pendant l'examen

La méthode du LTL a prévu des techniques pour aider l'étudiant à être plus efficace lors de l'examen il s'agit du contrôle de l'anxiété, de l'utilisation des schémas de mots clés, de l'écriture en question-réponse, et de l'identification des données du problème Par ailleurs, la méthode ne prévoyant pas l'aspect «compréhension de la question», j'ai proposé à mes étudiants la technique de «l'analyse de la question d'examen» telle qu'elle a été décrite par Jacques Pelletier dans la revue *Pédagogie Collégiale* (Sept 89, vol 3, no1,p 21-24)

Contrôle de l'anxiété

Le LTL suggère une technique faisant appel à la respiration et à la visualisation positive dont voici les étapes

Technique de relaxation

1-s'asseoir confortablement en évitant les tensions corporelles

2-fermer les yeux et compter lentement de 10 à 1 tout en respirant à partir du ventre si cela ne suffit pas pour se détendre, il faut continuer aux étapes suivantes

3-se rappeler un moment agréable où on s'est senti vraiment détendu (plage, forêt, foyer...)

4-ressentir l'expérience sous tous ses aspects, couleurs sensations, odeurs, etc.

5-demeurer ainsi quelques minutes en contact avec les impressions ressenties

6-transposer ces impressions vers la situation d'examen et se

visualiser en train de répondre tout en se sentant comme on le désire, détendu, confiant, positif, l'esprit alerte et appliquant les méthodes du LTL

7-ramener progressivement ces impressions à l'instant présent en comptant lentement de 5 à 1

Utilisation de mots clés

Avant de répondre à une question à développement, l'étudiant doit écrire le schéma de mots clés qu'il aura préparé en vue de l'examen. Au moyen des mots clés, il s'assure ainsi de n'oublier aucun élément de la réponse et d'y présenter une structure logique. Si le temps vient à lui manquer, il peut toujours présenter le schéma qui lui vaudra certainement quelques points.

Ecriture en question-réponse

Le LTL enseigne à l'étudiant que tout ce qu'il écrit, que ce soit une recherche, une dissertation ou un examen, constitue un ensemble de réponses à un ensemble de questions. A partir du sujet donné, l'étudiant doit donc énoncer une série de questions dont chacune des réponses va former un paragraphe (une idée principale par paragraphe) consistant. Ce système favorise la clarté des idées émises et la logique de leur déroulement. Le LTL enseigne à l'étudiant à construire des paragraphes à partir d'une réponse à une question, avec une phrase d'introduction, un développement, et une phrase de conclusion ou de transition. J'ai appliqué cette technique à l'occasion de la création d'un texte collectif sur le thème du cégep (sujet bien connu de tous !) et plusieurs étudiants ont semblé comprendre enfin ce que signifie «une idée principale = un paragraphe avec introduction, développement et conclusion ou transition.

Identification des données des problèmes

Dans la résolution de problèmes de mathématiques, de physique ou de chimie, le LTL propose à l'étudiant de noter les données fournies, d'identifier les constantes entre les problèmes et de préciser ce qui est inconnu. Ceci permet de formuler le problème dans ses propres mots et de s'expliquer pendant qu'on travaille à résoudre le problème. Cette approche n'a pas semblé répondre aux besoins des étudiants et je n'ai pas insisté davantage, étant donné que je connais peu ce domaine.

L'analyse de la question

Selon Jacques Pelletier, professeur de philosophie au cégep de Sherbrooke, une proportion effarante d'étudiants présente aux examens des réponses incomplètes ou non pertinentes à la question, pas nécessairement toujours à cause d'un manque d'étude, mais souvent à cause d'une lecture partielle de la question. Voici donc ce qu'il suggère de faire:

Technique de l'analyse de la question:

1-trouver le thème de la question c'est-à-dire le sujet général ou la toile de fond (souvent à la fin de la question)

2-trouver les mots limites qui découpent et limitent le sujet

3-trouver les mots clés qui sont formulés sous forme de verbes indiquant ce qu'il faut faire

Ex: mots clés ↓ mots limites ↓ thème ↓

Énumérez et illustrez les trois principales causes de l'inflation actuelle.

Après l'examen

La méthode du LTL suggère des démarches bien précises à l'étudiant:

1-Noter les questions le plus tôt possible après l'examen afin de saisir les objectifs et le style du professeur et de mieux se préparer à la

prochaine évaluation

2- Faire un bilan écrit de sa performance et des actions posées durant la phase de la préparation. L'étudiant doit inscrire en deux colonnes ce qu'il a fait et ce qu'il aurait dû faire afin de pas commettre les mêmes erreurs la fois suivante. Evidemment, il doit afficher bien en vue cette feuille dans l'endroit où il fait ses travaux scolaires.

3-L'étudiant doit prévoir une récompense lorsqu'il juge sa performance satisfaisante à un examen ou pour un travail écrit. Cette récompense doit marquer tangiblement une série d'efforts conscients ayant abouti à une amélioraton de la performance.

En somme, après l'examen les démarches à faire sont les suivantes:

1-Prendre en note les questions

2-Faire un bilan critique de la démarche de préparation

3-Se récompenser après l'effort

Conclusion

La méthode du LTL semble prometteuse pour aider les étudiants à devenir compétents aux examens et aux évaluations. Elle a d'ailleurs fait ses preuves dans de nombreux collèges américains auprès de clientèles régulières et à risque. C'est une méthode s'inspirant à la fois des courants cognitivistes et behavioristes, elle propose une démarche globale propre à activer l'utilisation de stratégies d'apprentissage et à modifier le comportement de l'élève. Elle est sous-tendue par une philosophie pragmatique où la performance et la réussite scolaires sont hautement valorisées, cela correspond très bien à la mentalité américaine où «everybody can be president»pourvu qu'il y mette l'effort voulu.

Le LTL présente deux points forts dans son fonctionnement

D'abord, on y fait appel à l'aide entre pairs ou, si possible, au tutorat par des pairs ayant maîtrisé les techniques. Cette méthodologie favorise la pratique des techniques et donc, leur assimilation par l'étudiant. Ensuite, toutes les activités sont appliquées directement aux différentes matières scolaires des étudiants, cela évite le problème de la généralisation et du transfert des apprentissages.

En somme, le LTL constitue une démarche logique et globale dans laquelle l'assimilation des techniques et le transfert des apprentissages sont favorisés. Serait-ce enfin la panacée attendue depuis si longtemps par des générations d'éducateurs impuissants devant les échecs de trop de leurs élèves ?

Hélas, si la méthode recèle de grandes qualités, **elle n'apporte pas de réponses à certains problèmes bien réels**.

1-Elle ne peut motiver l'étudiant qui n'aime pas la lecture, l'étude et l'école en général ou celui qui est mal orienté et vient «faire du temps» au cégep.

2-Elle ne peut pallier aux faiblesses trop énormes dans les matières de base chez certains étudiants, elle n'apprendra pas à lire, à écrire et à raisonner à ceux qui inversent ou changent les mots en lisant, écrivent comme s'ils avaient fait leurs études primaires et secondaires en russe ou en chinois, et ne maîtrisent pas la règle de trois. Elle ne peut pallier aux pré-requis insuffisants pour accéder à la compréhension de certaines matières. En fait, comme l'ont dit ses auteurs Marcia Heiman et Joshua Slomianko, «it is not a remedial program».

3- A mon avis, elle ne fournit pas suffisamment de ressources dans le domaine scientifique et mathématique. Je n'ai pas exploité le

chapitre consacré à la lecture servant à la résolution de problèmes, sans doute parce que c'est un domaine que je n'ai pas fréquenté depuis longtemps.

4-Elle ne peut augmenter la motivation de certains étudiants qui ont toujours été satisfaits d'une note faible (60-65-70%), et qui ne sont pas prêts à changer leurs habitudes pour augmenter leur performance.

5-Elle peut difficilement venir à bout du scepticisme trop ancré chez certains étudiants dont la résistence au changement est plus forte que tout.

6-Elle ne peut opérer de miracle auprès de l'étudiant qui se vante de n'avoir jamais étudié durant ses années à l'école secondaire et qui ne veut rien changer à son comportement.

Par contre, **elle réussit dans certains cas**

1-Elle aide l'étudiant désireux d'améliorer ses méthodes de travail.

2-Elle redonne confiance à ceux qui ont échoué plusieurs cours à la session précédente à cause d'un manque d'organisation et de techniques et qui **désirent** s'en sortir.

3-Elle fait de l'étudiant passif un étudiant actif à condition qu'il le veuille bien.

4-Elle répond bien aux besoins de l'étudiant ambitieux qui a des objectifs bien précis.

5-Elle permet aux nouveaux étudiants (adultes ou issus du secondaire) de s'outiller face aux exigences des études collégiales.

La compétence aux examens demande avant tout de la motivation

de la part des étudiants pour consacrer temps et effort à augmenter leur performance et changer certaines habitudes. Cette motivation est liée aux objectifs de carrière, aux valeurs personnelles et sociales, à l'estime de soi et au sentiment de contrôle de sa vie et de ses performances que l'étudiant éprouve. La méthode du LTL insiste sur les objectifs que l'étudiant doit se donner et c'est très bien, mais ces objectifs à court terme dépendent d'un objectif plus général lié lui-même à un choix d'orientation. Et c'est ici que la méthode rencontre des limites que le professeur, l'institution et l'étudiant doivent travailler à dépasser.

Par ailleurs, il me faut remarquer que le contexte des collèges québécois présente certaines caractéristiques bien spécifiques.

1-L'éducation y étant dispensée gratuitement ou presque, l'étudiant de cégep ne craint pas d'échouer ou d'abandonner plus d'un cours puisqu'il n'est aucunement pénalisé, il n'est donc pas prêt à investir profondément dans ses études.

2-L'étude ne fait pas partie des priorités de tous les étudiants qui ne sont pas prêts à mettre temps et effort pour améliorer leur performance.

3-La coopération dans l'apprentissage entre pairs n'a pas été favorisée généralement au secondaire et dans les collèges, les étudiants ne savent pas très bien comment travailler ensemble.

4-Le tutorat par les pairs demeure encore un domaine très peu développé dans la grande majorité des collèges (surtout francophones), le milieu reste encore imperméable à la «culture» du tutorat.

5-Les professeurs des collèges sont et se considèrent d'abord des spécialistes de contenus (cf. Rapport Grégoire,Turcotte et Dessureault,

Etude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cegep, 1985) et se préoccupent dans une proportion moindre de la psychopédagogie, tout en déplorant, bien sûr, les échecs scolaires et en tentant d'aider les étudiants faibles de leurs classes.

Toutes ces caractéristiques du milieu collégial, gratuité de l'enseignement, mentalité des étudiants, sous-développement de la coopération et du tutorat entre pairs, prédominance du contenu sur la pédagogie, toutes ces caractéristiques font que l'implantation d'une méthode comme celle du LTL devient hasardeuse dans le contexte actuel et qu'il ne faut pas l'expérimenter comme s'il s'agissait d'un machine à laver d'importation. Sujets, contexte, histoire sont différents des américains et il faut en tenir compte et adapter (et même modifier) l'approche pédagogique ainsi que les activités du LTL.

La question qu'il faut se poser actuellement est la suivante : la méthode du LTL serait-elle davantage adaptée aux besoins des étudiants et au contexte des cegeps si on en intégrait les principaux éléments à l'ensemble des cours d'un même programme ? Pour ma part, je crois que oui, (pensons à l'approche-programme) pour plusieurs raisons.

D'abord, la répétition joue un grand rôle dans l'intégration des apprentissages, si l'étudiant doit appliquer les mêmes techniques dans la moitié de ses cours à chaque semaine, il va sûrement intégrer les techniques !

Ensuite, les programmes ont besoin d'augmenter leur cohérence et d'uniformiser les exigences envers les étudiants d'un cours à l'autre, si tous les professeurs d'un même programme demandent aux étudiants de

formuler des questions sur leurs notes de cours et évaluent ce travail, les étudiants vont découvrir l'importance d'apprendre activement tout en voyant leurs notes augmenter.

Enfin, si une partie de chaque cours est consacrée à l'application de techniques d'apprentissage comme les questions, ou les schémas de mots clés ou les faux examens, l'apprentissage va se faire mieux et plus en profondeur et les contenus seront assimilés plus rapidement. D'ailleurs avec le temps, il sera possible de diminuer le temps consacré aux techniques dans chaque cours puisque tous exigeront les mêmes choses. Dans le produit d'apprentissage qu'ils évalueront, les professeurs feront comme toujours l'appréciation des phases précédentes que sont l'acquisition et le traitement de l'information, mais cette évaluation sera plus équitable qu'elle ne l'est actuellement, car les professeurs auront aidé l'étudiant à mieux les maîtriser.

On peut penser qu'une méthode basée sur le principe du «critical thinking» ie de la réflexion et du questionnement, peut très bien s'adapter aux deux niveaux d'enseignement précédents. Les classes seraient sans doute davantage profitables aux élèves si ces derniers devaient s'activer à questionner la matière présentée en classe et dans les manuels, tester eux-mêmes leurs connaissances, contribuer à préparer le contenu des tests et examens, fixer certains de leurs objectifs de travail, planifier et découper les tâches en étapes de travail. Non, cela ne constituerait pas un retour à la pédagogie ouverte et et aux écoles libres, mais plutôt un entraînement systématique à l'activité intellectuelle réflexive indispensable à tout être humain.

Louise Langevin - Mai 1990 -

COLLOQUE 10e ANNIVERSAIRE DE

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

Developper des attitudes... développer des indices de compétence

par

Louise-M. LESSARD,
professeure au Collège de Valleyfield

Atelier S 4

Développer des attitudes... développer des indices de compétence

L'atelier a pour but de proposer aux participants et participantes une piste de travail pour la planification du développement des attitudes souhaitées à l'intérieur d'un programme de formation. La démarche s'inspire des travaux de Lessard (1984a, b), de Morissette (1984) et de Morissette et Gingras (1989), pour qui, la formation des attitudes en classe n'est pas le fruit du hasard mais le résultat d'une planification formelle; car comment intervenir sans connaître le point d'arrivée.

Le cheminement proposé est le suivant : la première partie explore les liens qu'entretiennent les concepts attitude et compétence. En second lieu, il s'agit d'enchâsser l'attitude dans un cadre théorique qui explique la nature de l'attitude, les principes à la base du changement d'une attitude. La troisième partie présente une démarche fonctionnelle de planification du changement des attitudes en classe; deux modèles sont utilisés où l'un permet de préciser les attentes et l'autre permet de les qualifier pour mieux intervenir. La quatrième partie pose brièvement la question s'il est légitime d'intervenir?

La présentation se limite actuellement à la clarification des attentes; les activités d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les instruments de mesure ne font pas partie de la présentation. Lors de la tenue de l'atelier, des exemples, puisés dans le quotidien, sont apportés pour illustrer le texte.

Attitude et compétence : concepts reliés?

Les rapports qu'entretiennent entre eux les concepts attitude et compétence sont au coeur de l'activité pédagogique : en contribuant au développement d'attitudes chez ses élèves, l'enseignant participe du même coup à l'élaboration de leur compétence.

Après une recension des différentes définitions du concept de compétence, Barbès (1990) souligne que celle-ci

> "...apparaît comme une résultante : celle du développement de nombreux savoirs, faire et être conduisant à l'exercice actuel, adéquat d'une fonction. On peut alors se demander si c'est la compétence que l'on développe ou ses composantes? Peut-être les deux!" (p.20).

Pour sa part, Chéné-Williams (1980) a inspiré le titre de la présentation en soulignant que la compétence, en plus de regrouper des comportements désirables, comporte aussi " un éventail d'habiletés, d'attitudes ou de rôles qui se présentent comme des indices de compétence." (p.29).

Ainsi, s'affairer à développer des attitudes contribue, du moins partiellement, à ajouter à la qualité d'une formation en s'intéressant à l'une des composantes de la compétence.

La prochaine partie définit succinctement le concept d'attitude à partir d'un cadre théorique qui offre des explications et des pistes d'interventions.

Les attitudes

Avant de préciser la nature des attitudes, il est souhaitable d'examiner les prémisses sur lesquelles se fonde la démarche : 1) la personne humaine est dotée d'une grande capacité d'apprentissage - capacité désigne ici une disposition acquise ou développée -; elle peut donc acquérir des connaissances, des habiletés, des attitudes,.2) l'attitude est un catalyseur puissant dans l'apprentissage puisqu'elle elle est au centre de la disposition à apprendre; l'attitude met en cause le "vouloir" dans certaines situations d'apprentissage, 3) l'attitude est une cause et un effet de l'apprentissage : effet car les attitudes sont acquises grâce aux interactions vécues et aux conditions prévalentes dans l'environnement; cause car les conditions sont susceptibles d'influencer tout apprentissage subséquent, 4) les attitudes se développent de façon graduelle, hiérarchique et cumulative par le biais des interactions avec le milieu.(Morissette et Gingras, 1989).

A. La nature de l'attitude

Le cadre théorique adopté pour définir l'attitude est celui du béhaviorisme paradigmatique qui la définit comme l'ensemble des réponses émotionnelles positives ou négatives (agréables ou désagréables) à des stimuli sociaux ou aux mots qui les désignent (Leduc, 1984); ces réponses sont médiatrices de comportements d'approche et d'évitement. L'attitude, qui est une réponse émotionnelle interne, n'est pas observable en soi, mais ses manifestations ou ses traces se distinguent au niveau des comportements observables, lesquels sont en corrélation avec la réponse émotionnelle (Staats *et al.*, 1962).

En tant que stimuli sociaux, une personne, un groupe ethnique, un événement, des idées, des titres, un statut, des vêtements, un rôle peuvent déclencher une attitude positive ou négative (Staats, 1975). Même un mot peut provoquer une partie de la réponse émotionnelle qui serait déclenchée par l'objet qu'il désigne (Staats *et al.*, 1962). Ainsi, une personne, par ses attributs physiques et son comportement, déclenche chez autrui une réponse émotionnelle, laquelle devient médiatrice de comportements d'approche ou d'évitement; plus spécifiquement, une personne âgée à cause de ses attributs physiques peut déclencher chez l'infirmière une réponse émotionnelle négative qui est médiatrice d'un comportement d'évitement comme éviter d'aller dans sa chambre. Alors que le bénéficiaire plus jeune peut, au contraire, déclencher une réponse émotionnelle telle que les infirmières ont tendance à répondre plus rapidement à la cloche d'appel. Ces réponses émotionnelles sont apprises, par conséquent peuvent être changées selon certaines conditions.

B. Les attitudes en tant qu'effet de l'apprentissage.

La théorie du béhaviorisme paradigmatique dit que l'attitude est d'abord apprise par conditionnement classique de premier et second ordre, par conditionnement classique voilé dans un conditionnement instrumental et par le processus de généralisation. Le langage, pour sa part, joue un rôle capital dans la formation et le changement des attitudes; l'imitation d'un modèle aussi.

Les personnes associées au fait d'être réchauffé, bercé, touché deviennent des stimuli sociaux capables de déclencher des attitudes positives. De façon cumulative et hiérarchique, les stimuli associés à ces personnes, événements peuvent aussi acquérir

le pouvoir de déclencher des attitudes positives ou négatives selon le cas. A cause de la valeur émotionnelle des mots, le discours qu'une personne entretient peut amener des changements d'attitudes autant au niveau individuel qu'interpersonnel. Quant au modèle, l'appariement du comportement de l'observateur à celui du modèle peut avoir une valeur autorenforçante pour l'observateur (Parton et Fouts, 1969).

C. L'attitude en tant que cause de l'apprentissage

Dans le cadre du béhaviorisme paradigmatique, ce ne sont pas les stimuli qui déterminent le comportement mais la réponse émotionnelle à ces stimuli (Leduc, 1984). L'attitude détermine les expériences de vie d'une personne, précise sa façon d'apprendre, de se comporter. Ainsi, les réponses émotionnelles déjà apprises, ou attitudes, permettent d'apprendre d'autres réponses. L'ensemble des valeurs, des attitudes, des intérêts, regroupés sous un système appelé émotionnel-motivationnel, est unique à une personne puisque chacun a appris des réponses émotionnelles différentes à différents stimuli sociaux; chacun a ainsi son propre système de renforçateurs.

Lorsqu'il sera question de stratégies de changement et de formation d'attitudes en classe, la théorie nous offre une piste à savoir qu'il est important de provoquer une réponse émotionnelle positive envers la matière, les personnes en cause, les thèmes abordés, les événements puisque cette réponse est médiatrice de comportements d'approche.

La prochaine partie expose une façon de planifier l'apprentissage des attitudes en classe.

La planification de l'apprentissage des attitudes

Comment exercer une action suivie et concertée si personne ne sait pas clairement quels sont les objectifs poursuivis? Deux modèles servent à clarifier les attentes : le modèle de déduction-induction et la taxonomie de Krathwhol (1970). Leur présentation sera suivie d'un guide pour la planification : il s'agit d'organiser les conditions d'apprentissage de façon à provoquer le développement des attitudes souhaitées.

A. Le modèle de déduction-induction

Le modèle de planification proposée, celui de déduction-induction, permet de préciser les attentes relatives à l'apprentissage en tenant compte de différents niveaux d'abstraction et en articulant différents concepts autour du processus induction-déduction.

Ce modèle élaboré par Deno et Jenkins et adapté par Morissette (1982) délimite un processus de spécification des objectifs allant du plus général au plus spécifique. Les catégories de ce modèle sont basées essentiellement sur le degré de spécificité ou de précision des objectifs. Le premier niveau inclut les objectifs les plus globaux tandis que le quatrième niveau regroupe les objectifs les plus détaillés, les plus spécifiques; entre ces niveaux extrêmes se retrouvent deux catégories.

L'opération de spécification se fait par déduction à partir d'une attente globale; de ces attentes exprimées découlent des objectifs généraux qui servent d'infra-structure

à l'élaboration d'objectifs spécifiques; quant à ces derniers, ils déterminent des attentes absolument précises que l'élève doit réaliser pour démontrer leur atteinte.

Le processus d'induction a pour point de départ les attentes spécifiées au quatrième niveau; si l'élève réussit les tâches prévues à ce niveau c'est qu'il maîtrise en tout ou en partie une attente, un objectif appartenant au troisième niveau; de même en reconnaissant l'acquisition des objectifs du troisième niveau, on peut inférer que l'élève a atteint un objectif plus général du deuxième niveau et ainsi jusqu'à la réalisation au moins partielle des attentes globales.

Au premier niveau, les attentes sont plutôt exprimées en termes de buts, de finalités; c'est le genre d'attentes retrouvées habituellement dans les assises d'un programme. Au pont de vue opérationnel, on retrouve des verbes comme développer, éduquer, former, sensibiliser. Il est important à ce niveau de préciser le contenu et aussi la clientèle; ainsi, *développer le respect de soi et des autres chez des élèves de*... constituerait un but.

Le deuxième niveau, c'est celui des capacités visées; c'est précisément à ce niveau que se greffe la taxonomie. Ainsi, le degré d'intériorisation souhaité relativement à l'attitude est précisé : on formule donc une séquence d'objectifs généraux relatifs à l'autonomie ou à la responsabilité ou encore au respect d'autrui. La taxonomie nous permet de respecter alors le cheminement affectif de l'élève en respectant l'ordre d'acquisition des objectifs. Trop souvent, il est exigé d'un élève d'adopter une attitude qui relève de l'engagement sans qu'il en connaisse les prémisses même cognitives. A ce titre, la taxonomie de Krathwhol (1970) est un apport précieux. Au plan opérationnel, les verbes des objectifs sont de l'ordre de recevoir, répondre, valoriser, organiser, caractériser. Il est à noter que ces objectifs ne permettent pas encore d'observation directe ou de mesure. Cette étape de clarification oblige à penser au contenu visé, à la clientèle, à la hiérarchie et au cheminement des élèves.

Au troisième niveau, c'est l'opérationnalisation des objectifs généraux en objectifs plus spécifiques : il s'agit ici de communiquer des objectifs découlant des objectifs généraux. Ainsi, si l'objectif général en est un de réception, l'objectif du troisième niveau devient écoute avec attention. Les verbes choisis ressemblent à persévérer, écouter, se conformer, réfléchir, s'opposer, témoigner. A cette étape-ci, apparaissent les activités d'enseignement. Celles-si sont choisies en fonction de l'attente précisée. Un exposé, une visite, un film, un débat peuvent constituer des activités qui contribueront à observer le type de comportements souhaités à ce niveau.

Le quatrième niveau de spécification comporte les tâches particulières exigées de l'élève pour mesurer le cheminement affectif : les attentes sont précisées sous forme de comportements indicateurs. Ainsi, la question à se poser peut ressembler à : quels comportements adopte l'élève qui porte attention, qui se conforme, qui réfléchit...? Les objectifs sont absolument spécifiques, sont observables et mesurables; les verbes sont aussi précis que visiter, sourire, se pencher, assister à; ils constituent des indices de l'atteinte des objectifs poursuivis. A ce niveau se greffe les instruments de mesure tels la grille d'observation, l'inventaire d'opinions ou d'intérêts, etc.. Le quatrième niveau renseigne sur les changements survenus et l'efficacité des activités d'apprentissage. Par ailleurs, il ne faut pas oublier qu'une attitude s'exprime non pas en terme de capacité

mais d'habitude (Bujold, 1980), il n'y a d'intériorisation que si l'élève a l'habitude de manifester le comportement désigné.

B. La taxonomie de Krathwhol : taxonomie du domaine affectif

Krathwhol, collaborateur de Bloom, a développé une taxonomie du domaine affectif dont le but est de préciser la démarche d'un apprenant dans le domaine affectif, étape par étape. Le fil conducteur à la base de cette taxonomie est l'intériorisation. Ce processus d'intégration s'effectue en cinq étapes interdépendantes et continues : depuis la réception, la réponse, la valorisation jusqu'à la l'organisation et la caractérisation. Le processus est aussi hiérarchique, car il représente un ordre d'acquisition des objectifs pédagogiques : l'acquisition de l'étape précédente est un préalable essentiel à la réalisation de l'étape suivante. A chaque étape, les trois composantes de l'attitude à savoir les composantes, cognitive, affective et comportementale (Wittig, 1980; Wrigthsman, 1977) peuvent être prises en considération pour le choix des activités et des instruments de mesure (Lessard, 1984a; Morissette, 1984).

Lorsqu'il est question d'apprentissage de type affectif comme c'est le cas avec les attitudes, la tendance va à élaborer immédiatement des objectifs en terme de valorisation, oubliant que pour se réaliser, la valorisation nécessite l'intégration des deux premières étapes : réception et réponse (St-Cyr, 1983). Avant de faire siennes des attitudes, l'élève doit d'abord recevoir, c'est-à-dire être conscient qu'un phénomène existe; par la suite, il sera en mesure de faire quelque chose à propos de ce phénomène, peut-être par obligation au départ, pour le faire ensuite avec satisfaction.

Par exemple, avant d'épouser les attitudes dans la profession infirmière, l'élève devrait : 1) pouvoir au moins se rendre compte qu'il existe par exemple un problème d'adaptation pour l'enfant hospitalisé et sa famille, 2) répondre pour diminuer l'anxiété chez l'enfant et sa famille. A l'intérieur de chacune de ces deux premières étapes se glissent des nuances telles que répondre par obligation, par consentement, vouloir répondre et enfin éprouver de la satisfaction à répondre. L'étape de valorisation sera atteinte quand le comportement de l'élève sera devenu une habitude de se comporter, quand il sera cristallisé de façon définitive et irréversible.

L'utilisation de la taxonomie de Krathwhol (1970) offre donc un cadre pour classifier et hiérarchiser les attentes relatives à l'apprentissage du domaine affectif; en plus de faciliter la définition des objectifs et de respecter le cheminement de l'élève, cette taxonomie peut favoriser l'organisation des activités d'apprentissage et guider les techniques de mesure. Il faut se rappeler que l'intériorisation se fait graduellement, progressivement, qu'une attitude ne peut s'intérioriser que si l'on a permis un cheminement qui respecte un ordre d'acquisition.

La prochaine section présente un guide conçu pour planifier l'intervention pédagogique au niveau des attitudes.

C. Un guide de planification

Morissette et Gingras (1989) ont élaboré un guide qui facilite la planification de l'intervention pédagogique dans le domaine des attitudes. Ce guide propose neuf étapes qui correspondent aux niveaux du modèle de déduction-induction et qui mettent

en relation les différents éléments du système à savoir les caractéristiques de l'élève, celles de l'enseignant, les contenus d'apprentissage et l'environnement scolaire.

La légitimité de l'enseignement des attitudes

Les enseignants et leur système sont généralement timides quand il s'agit d'orienter l'enseignement vers la formation et le changement d'attitudes. Les causes sont nombreuses dont la peur d'être accusé d'endoctrinement, de s'immiscer dans la vie privée, la difficulté à évaluer ce type d'apprentissage et bien d'autres raisons encore (Bloom *et al.*, 1981).

Tout d'abord, d'aucuns croient que le développement du domaine affectif auquel appartient les attitudes relève de la responsabilité des parents, de l'Eglise. Or, l'école, quand elle se donne pour mission de développer le sens de l'appartenance, le sens de la responsabilité (Gouvernement du Québec, 1979) participe aussi à la formation affective des élèves. Qui plus est, un enseignant risque, bien malgré lui, de provoquer des réponses émotionnelles chez ces élèves; autant en prendre conscience et planifier ces provocations.

Invasion de la vie privée? En respectant certaines conditions, il est possible d'amener des changements sans envahir la vie privée. L'une des conditions est d'exprimer ouvertement les attentes et de clarifier comment elles sont mesurées et évaluées.

Au chapitre de la mesure et de l'évaluation, le défi est grand : une attitude prend du temps à se développer et ses conditions de développement sont quelque peu étrangères au domaine cognitif pour lequel l'enseignant a habituellement plus de ressources. Il est important d'évaluer les changements car, en s'abstenant d'évaluer, on risque d'ignorer l'aspect affectif dans notre enseignement.

Pour sa part, Bujold (1982) souligne que pour plusieurs, le fait de communiquer les objectifs aux élèves devient une mesure incitative à les produire de sorte que la mesure porte sur des comportements affectés. En effet, si un élève constate qu'on lui demande de réagir corporellement de telle façon, est-ce qu'il ne réagira pas ainsi seulement parce qu'il sera évalué sur ce comportement? Il se peut que ce soit vrai pour un temps... Les instruments de mesure devront en tenir compte. Mais est-on justifié de cacher les objectifs affectifs et de planifier à l'insu de l'élève des changements? On lui dit pourtant quel geste il doit poser pour l'exécution d'une technique. Ainsi, pour éviter de se faire accuser de fourberie, nous devons examiner les attitudes que nous souhaitons voir se manifester chez nos élèves et surtout informer ceux pour qui nous planifions ces changements.

En plus de répondre à des normes d'éthique, la communication des objectifs aux élèves peut, comme a voulu le démonter Bujold (1980) augmenter l'atteinte de ces comportements. Dans certains cas le temps nécessaire à l'apprentissage des ces comportements est réduit de façon significative (Mager et McCann : voir Morissette, 1982). Les commentaires d'élèves-infirmières à qui un répertoire d'objectifs affectifs est remis corroborent ce fait (Lessard, 1984a); plusieurs mentionnent l'utilité d'avoir un répertoire des objectifs de savoir-être : ce répertoire constitue une banque d'objectifs, un modèle symbolique. Le concept de modèle symbolique présente un avantage s'il est combiné

avec la persuasion verbale (Kramer, 1972). Ce modèle symbolique prend de la valeur, car il contribue à renforcer les modèles proposés par les cours théoriques, les échanges entre enseignants et élèves et qu'en plus, il peut se traduire en comportements observables.

Somme toute, la planification formelle de l'enseignement et de l'apprentissage des attitudes, en plus d'offrir une transparence souhaitable, favorise l'efficacité : globalement, il s'agit de préciser l'attitude à développer, déterminer les comportements indicateurs qui témoignent le plus fidèlement de l'attitude, choisir la façon d'observer ces comportements et planifier des activités d'enseignement ou d'apprentissage congrues avec le type de comportements attendus. Ainsi, le point d'arrivée étant clair et opérationnel, le choix des moyens est d'autant plus facile si ceux-ci s'arriment aux processus sous-jacents.

Références

BARBES, P. (1990). Vers une définition du concept de compétence (à paraître).

BLOOM, B. S., MADAUS, G.F., HASTINGS, J.T. (1981). *Evaluation to improve learning*. McGraw Hill.

BUJOLD, N. (1980). Les objectifs affectifs : une philosophie, une méthode et une procédure. Synthèse scripto-visuelle. Service de pédagogie universitaire : Université Laval.

BUJOLD, N. (1982). *La formation dans le domaine affectif*. Document de travail. Service de pédagogie universitaire : P.U.L.

CHENE-WILLIAMS, A. (1980). La compétence de l'éducateur d'adultes : une clarification des termes. *Revue canadienne de l'éducation permanente universitaire, 6* (No.2), 29-31.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC. (1979). *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action*. Ministère de l'éducation du Québec, Editeur officiel du Québec.

KRAMER, M. (1972). The concept of modeling as a teaching strategy. *Nursing forum*, 11, 48-72.

KRATHWOHL, D.R., BLOOM, B.S., MASIA, B.M. (1970). *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 2 : domaine affectif*. Traduction de Marcel Lavallée. Montréal : HRW.

LEDUC, A. (1984). *Recherches sur le behaviorisme social ou paradigmatique*. Brossard : Behaviom.

LESSARD, L.M. (1984a). *Les attentes du domaine affectif dans l'apprentissage des soins infirmiers en milieu clinique pédiatrique*. Valleyfield : Collège de Valleyfield.

LESSARD, L.M. (1984b). Les objectifs affectifs. Documentation d'accompagnement pour un cours dans le cadre du CPEC, Université de Sherbrooke.

MORISSETTE, D. (1982). Un modèle pour les objectifs pédagogiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 5, 120-128.

MORISSETTE, D. (1984). *La mesure et l'évaluation en enseignement*. Québec : P.U.L.

MORISSETTE, D., GINGRAS, M. (1989). *Enseigner des attitudes? Planifier, intervenir, évaluer*. Québec : P.U.L.

PARTON, D.A., FOUTS, G.T. (1969). Effects of stimulus-response similarity and dissimilarity on children's matching performance. *Journal of experimental child psychology, 8*, 461-468.

ST-CYR, C. (1983). Etude des caractéristiques spécifiques aux actitvités d'apprentissage visant la modification des attitudes chez les élèves de niveau secondaire. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

STAATS, A.W. (1975). *Social behaviorism*. Homewood : Dorsey Press.

STAATS, A.W., STAATS, C.K., CRAWFORD, H.L. (1962). First-order conditioning of meaning and the parallel conditioning of a GSR. *The journal of general psychology, 67*, 159-167.

WITTIG, A.F. (1980). *Introduction à la psychologie*. Série Schaum. Montréal : McGraw Hill.

WRIGHTSMAN, L.S. (1977). Social psychology, 2e ed., Belmont : Wadsworth.

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

Compétence et intégration des apprentissages.

par

Françoise LANGLOIS,
conseillère pédagogique
Collège de Limoilou

Atelier 5.5

De plus en plus on se préoccupe de l'intégration des apprentissages. On retrouve dans plusieurs programmes d'études soit un séminaire d'intégration, soit une session d'intégration ou encore des ateliers d'intégration. De plus l'intégration même si elle n'est pas identifiée comme telle, tient ou peut tenir une place importante dans les stages ou les projets de fin d'études. L'intégration se situe alors en bout de ligne, à la fin des études de l'élève au collège. Par contre, l'intégration peut se situer à d'autres niveaux et dans ces cas elle devient la préoccupation de tous, enseignants et élèves car elle est une composante essentielle de tous les cours.

Dans cet exposé, je tenterai de préciser les divers niveaux d'intégration, le déroulement du processus, les conditions qui favorisent le processus et le rôle du professeur. Pour terminer nous explorerons ensemble les situations où il peut y avoir intégration dans les salles de classe.

Lien entre intégration et compétence

On ne peut parler de compétence sans parler d'intégration, l'acquisition d'une compétence étant le résultat du processus d'intégration. Cette compétence sera plus ou moins importante dépendant du niveau ou se situe l'intégration.

Louis d'Hainaut dans «Des fins aux objectifs» nous parle de compétence en ces termes:

> La compétence est un «ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permettent d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité.
> Convenablement signifie ici que le traitement des situations aboutira au résultat espéré par celui qui les traite ou à un résultat optimal.
>
> Ce sens ne doit pas être confondu avec la signification que donne Chomsky au terme de compétence.

Le sens de compétence peut être large (s'il concerne des rôles ou des fonctions) ou plus étroit s'il concerne des activités plus simples; dans ce cernier cas, on parle plutôt de micro-compétences.

Savoir-faire est un terme plus précis dans son objet et ne contient pas la composante socio-affective incluse dans la compétence. La compétence est un ensemble de savoir-faire et de savoir-être qui rendent capable de traiter convenablement une catégorie de situations.»[1]

La compétence, c'est le résultat du processus d'intégration des apprentissages; elle est la preuve de la maîtrise à la fin du processus d'intégration.

Définition de l'intégration

Quand on pense à l'intégration, plusieurs termes nous viennent spontanément à l'esprit. On peut penser à:

- union, unification
- ensemble
- harmonisation
- résolution de problèmes
- prise de conscience

Souvent on a peine à cerner toute la réalité du processus d'intégration. Voici deux définitions: une plus scientifique et l'autre plus simple mais comportant toutefois tous les éléments de la première.

Villeneuve dans «Les conditions internes et les événements externes favorisant l'intégration des apprentissages dans un contexte de supervision» nous présente la définition suivante:

«C'est le processus de plus en plus différencié par lequel s'enchaînent, dans une perspective holistique et unifiante, une série de constatations,

de synthèses et de significations successives, symbolisées et exprimées dans des termes qui renvoient au savoir, savoir-faire et au savoir-être.»[2]

À l'intérieur d'un séminaire d'intégration, une de mes élèves a défini le processus d'intégration de la façon suivante:

L'intégration, c'est une démarche personnelle et spécifique à chacun qui permet à l'individu d'assembler de façon solide tout son vécu c'est-à-dire, ses études, ses habiletés, ses expériences de travail. Ce cheminement lui permettra de faire le point et de parvenir à le communiquer aux autres afin d'en intensifier le sens.

Niveau d'intégration

D'Hainaut dans «Des fins aux objectifs» en donne la définition suivante:

«C'est la mesure dans laquelle les savoirs, savoir-faire et savoir-être acquis sont intégrés dans la personnalité de la personne formée.

Nous distinguons deux composantes au niveau d'intégration: la rétention et le transfert. On peut distinguer trois degrés principaux dans chacune de ces composantes:

- rétention à court, moyen ou long terme;
- transfert académique, opérationnel et intégral.»[1]

Lors de la <u>rétention à court terme</u>, l'élève doit être en mesure de démontrer sa compétence quelques jours après l'apprentissage. On peut penser à l'élève qui doit verbaliser une explication lors d'un laboratoire.

La <u>rétention à moyen terme</u> demande à l'élève de pouvoir conserver la compétence acquise de quelques semaines à quelques mois. Dans ce cas, on peut penser à un évaluation de fin de session.

La <u>rétention à long terme</u> exige de l'élève la capacité de manifester la compétence

acquise plusieurs années après l'enseignement. On se situe alors en fin de programme et dans les activités professionnelles ou autres qui suivent la fin des études collégiales.

Le second volet du niveau d'intégration concerne la capacité de transfert de la compétence acquise.

Le transfert académique s'effectue lorsque l'élève applique la compétence acquise dans une autre activité ayant un contexte semblable à celui de l'apprentissage. S'il s'agit d'un apprentissage scolaire, il s'agira d'appliquer en classe la compétence acquise dans la même discipline ou dans d'autres branches.

S'il y a transfert opérationnel, l'élève sera capable d'exercer les compétences acquises hors du contexte d'apprentissage ou hors du collège; en particulier ce type de transfert se manifestera à l'occasion de stages, de projets de fin d'étude.

Le transfert intégral consiste à exécuter spontanément l'activité apprise dans toutes les situations où elle est adéquate. Ce transfert se manifestera dans des activités où l'initiative individuelle joue un rôle important ou bien dans les activités de résolution de problèmes de la vie.

Phases du processus d'intégration

Selon le modèle de Villeneuve, le processus d'intégration se déroule en cinq phases. Elles ne sont pas interchangeables et s'enchaînent dans un mouvement circulaire.

1. La disponibilité et la motivation.

   C'est le début, cette phase enclenche le mouvement; l'énergie engendrée assurera la poursuite des autres phases.

2. L'exposition

   Dans cette phase, l'individu se doit de demeurer attentif aux indices d'ordre physique et/ou émotionnel qui sont reliés au but à atteindre.

3. Le mouvement

Cette phase de recherche permet de préciser la connaissance du problème ou encore de préciser l'image mentale que l'on a en tête et que l'on modifiera dans un souci de clarification ou encore pour la relier à diverses significations.

4. La symbolisation

À ce moment, il se produit un déclic, on ressent profondément que l'on a compris quelque chose d'important. C'est la traduction sous forme verbale ou visuelle d'un senti qui a du sens pour soi.

5. L'action expressive

Elle complète la symbolisation et aide à effectuer une synthèse dans le but de posséder pleinement son vécu en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être. La communication et le partage sont l'aboutissement du processus.

Rôle du professeur

À travers les différentes phases traversées, le professeur peut aider, supporter l'élève dans son processus. Le professeur est un accompagnateur car seul l'apprenant peut savoir ce qui se passe en lui. Le rôle du professeur est de stimuler, encourager, accompagner le cheminement interne de l'élève en l'aidant à faire des liens entre le vécu et les éléments théoriques. Voici différents éléments qui aideront l'élève dans son processus:

- établissement d'un climat de confiance et de respect. Ceci aidera à augmenter la disponibilité intérieure et la motivation de même que la liberté d'action et d'expression.

- suggestion d'activités qui énergiseront, qui garderont en éveil l'intérêt, qui donneront un sens aux objectifs poursuivis.

- découverte des intérêts de l'élève et leur utilisation dans la planification et l'élaboration des activités.

- observation des réactions positives et négatives en cours de route dans le but de susciter plus de participation de l'élève à son processus d'intégration.

- encouragements du participant dans la poursuite de la démarche.

- acceptation de la réticence de la part de l'individu car ses schèmes de référence sont en état de modification.

- stimulation de l'expression par des activités de type séminaire, exposés, journaux de bord.

- stimulation de la réflexion du participant dans sa démarche en lui proposant des activités de nature investigatrice.

Conditions favorables ou défavorables à l'intégration

Plusieurs conditions doivent être présentes pour faire un succès de l'intégration:

- Un climat propice à l'apprentissage s'avère essentiel. La confiance et le respect doivent être à la base de toutes les relations professeurs-élèves ainsi que de celles groupe-individus.

- Le temps. L'élève doit pouvoir réaliser le processus à son propre

rythme. Le temps est un élément fort important et on doit le respecter.

- Le point d'ancrage. L'apprenant a besoin d'être touché dans ses intérêts, d'être rejoint dans sa recherche.

- L'encouragement. Les encouragements doivent être présents tout au long du processus.

Par contre, plusieurs facteurs empêchent ou retardent l'intégration. On note entre autres:

- Manque de motivation
- Frustations diverses
- Manque de temps
- Scepticisme
- Fatigue

Conclusion

L'intégration est la base de l'acquisition des compétences. Si nous voulons favoriser l'intégration des connaissances, des attitudes et des habiletés, il faut absolument enseigner avec une **perspective d'apprentissage.** Comme accompagnateur, nous nous devons de faciliter la tâche de l'élève qui découvrira peut être des habiletés qu'il ne soupçonnait même pas.

Références

1. D'HAINAUT, Louis. Des fins aux objectifs. Paris, Fernand Natham, 1985.

2. VILLENEUVE, L. Les conditions internes et les événements externes favorisant le processus d'intégration des apprentissages dans un contexte de supervision. U Q A M., 1985, thèse de doctorat.

COLLOQUE 10e ANNIVERSAIRE 19

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

La contribution de l'écriture au développement des compétences

par

Louise MENARD,
professeure-chercheure
au Collège Montmorency

Atelier 5.6

LA CONTRIBUTION DE L'ÉCRITURE AU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

par Louise Ménard, professeur-chercheur
Cégep Montmorency

Au Québec, un nombre considérable d'articles dans les journaux et dans les revues pédagogiques ainsi que de nombreux rapports portent sur l'importance d'améliorer les habiletés langagières de nos étudiants. Qu'est-ce qui justifie cet intérêt? Il est vrai que la langue est le commun dénominateur de toutes les matières puisqu'elle permet l'échange entre enseignants et élèves et qu'elle est nécessaire pour enseigner et pour apprendre. Pourtant, on constate que la qualité de la langue décline continuellement alors qu'on reconnaît de plus en plus l'importance de maîtriser sa langue pour compléter ses études et pour satisfaire le marché du travail.

Des quatre modes de langage, c'est l'écriture, sans aucun doute, qui semble le plus en péril. En conséquence, c'est vers le développement de l'écriture qu'on mobilise le plus d'énergie et de budget.

Force nous est de constater, que la plupart des administrateurs et des enseignants, suite aux pressions de toutes sortes, ont cherché des solutions qui se traduisent par l'amélioration du résultat observable : le produit. "Les étudiants doivent faire moins de fautes!" Sans doute atteindrons-nous, à un moment donné, cet objectif mais la portée de notre geste comporte de grandes limites et nous devons prendre conscience que l'écriture de nos étudiants demeurera quand même impersonnelle, insipide et incohérente sur le plan des idées. Serons-nous plus avancés? Aurons-nous vraiment appris aux étudiants à écrire avec compétence et pour développer leurs compétences? Je crois que non.

En fait, cet accent mis sur le produit nie le rôle même de l'écriture et la réduit à un exercice laborieux, vide de sens et sans intérêt alors que, comme l'explique Paré (1984),

> "L'écriture est avant tout un instrument de création, d'exploration et d'émergence. Avant d'être un produit, c'est un processus, grâce auquel chacun de nous peut entrer en contact avec son expérience de la réalité, sa compréhension des événements, sa relation à l'univers." (p. 16)

Je propose donc de reconsidérer la façon traditionnelle de "voir" l'écriture et de traiter son développement en substituant à l'approche centrée sur le produit une approche plus centrée sur le processus. Je suis persuadée que l'amélioration des habiletés d'écriture des étudiants passe par un tout autre chemin que celui que nous suivons actuellement.

Je présente, dans ce document, les différentes théories permettant d'expliquer le triple rôle que peut jouer l'écriture en éducation. Vous découvrirez qu'en passant par le processus vous pouvez non seulement compter sur le développement du langage écrit des étudiants mais également sur l'apprentissage de la matière et sur une plus grande connaissance de soi des étudiants. Suite à ce tour d'horizon, je suggérerai différents principes d'utilisation de l'écriture pouvant permettre d'actualiser, en classe, tout ce potentiel pédagogique de l'écriture.

Le triple rôle de l'écriture

1. L'apprentissage de la matière

Plusieurs psycholinguistes tels que Vygotsky (1934), Luria (1971), Bruner (1971) et Britton (1975) se sont interrogés sur le rôle que joue le processus de l'écriture dans le procesus de l'apprentissage. Ils ont, à partir de leur recherche sur le langage, dégagé plusieurs des caractéristiques de l'écriture et expliqué pourquoi elle favorise l'apprentissage.

Le langage écrit contraint à une activité intellectuelle car pour écrire il faut prendre conscience du processus de la parole et de l'écriture. Il demande aussi un certain niveau d'abstraction car c'est une forme de langage sans aspect sonore et sans interlocuteur direct et qui se déploie indépendamment de l'objet, de la personne ou de la situation dont il est question.

La forme écrite est un *monologue*. Elle favorise, à cause de sa lenteur et de son caractère répétitif, une activité plus introspective et plus conscientisée que les autre formes de langage.

Le mot écrit n'est pas lié à la présence de l'objet ou de l'interlocuteur mais au contexte linguistique, ce qui explique sa grande flexibilité. Ainsi nous pouvons nous permettre de revenir sur nos pensées. Le processus de l'écriture a également un pouvoir *heuristique* car écrire un mot, une phrase, un paragraphe suggère d'autres mots et d'autres idées.

Dans un article désormais célèbre, Emig (1977), présente son interprétation des travaux de ces différents psycholinguistes. Elle affirme que l'écriture constitue un mode d'apprentissage unique. L'écriture, selon elle, a l'avantage de rendre nos pensées visibles et concrètes et, par le fait même, nous permet d'entrer en contact avec elles, de les comprendre et de les modifier. L'écriture permet d'apprendre à son rythme car on peut écrire à son rythme, se corriger et revenir en arrière autant de fois qu'on le désire. Elle est également une façon active d'apprendre et puisque la participation de l'étudiant affecte la somme et la qualité des apprentissages réalisés, la différence entre écouter qui est passif et écrire qui est actif est importante.

De nombreuses recherches empiriques confirment d'ailleurs le pouvoir de l'écriture comme outil d'apprentissage. Par exemple, une recherche expérimentale de Weiss, réalisée en 1979, a confirmé l'utilité de l'écriture pour apprendre un contenu disciplinaire. Cette recherche effectuée auprès de dix-sept enseignants d'un collège, choisis dans cinq matières différentes, prouve que plus l'étudiant écrit sur un sujet, plus il apprend et que les concepts sur lesquels il écrit, sont mieux intégrés.

Plus récemment, Langer et Applebee (1987) ont réaffirmé que le fait d'écrire favorise l'apprentissage et la réflexion. Suite à une recherche menée au secondaire, ces auteurs constatent que les activités impliquant de l'écriture permettent un meilleur apprentissage que la lecture et l'étude utilisées seules. Ils ajoutent que différentes formes d'écriture amènent les étudiants à se centrer sur différentes sortes d'information, à penser l'information de différentes façons et ainsi à intégrer qualitativement et quantitativement différents types de savoir. Il nous indique que, par exemple, les questions à réponses courtes impliquent peu de manipulation de beaucoup d'informations et permettent un mémorisation à court terme alors que les questions d'analyse nécessitent une manipulation plus grande et plus complexe de moins d'informations et résultent en une plus grande compréhension de l'information et une mémorisation à plus long terme.

L'écriture est donc utile pour la compréhension de la matière et elle constitue un excellent moyen de développer les habiletés intellectuelles nécessaires à l'intégration des apprentissages.

2. Développer la langue écrite

C'est l'intérêt suscité par l'utilisation de l'écriture pour apprendre qui a stimulé la recherche sur l'apprendre à écrire. Ce courant de recherche a débouché sur de nouvelles théories concernant le processus de composition de l'écriture. Elles expliquent la relation entre le processus de la pensée et le

processus de l'écriture et confirment le fait que l'écriture est un processus cognitif récursif et non pas linéaire (Fassler-Walvoord et Smith-Hoke, 1982; Flower et Hayes, 1981). Les gens qui écrivent beaucoup savent que l'écriture permet l'émergence d'idées nouvelles et que l'émergence d'idées nouvelles transforme l'écriture et ainsi de suite.

Ce n'est donc pas le découpage mots, phrases et paragraphes, du plus petit au plus grand, qui est fidèle au processus de production de l'écriture mais l'émergence d'idées venant de l'auteur qui cheminent à travers une démarche de reformulation continuelle. C'est pendant le processus que l'écrivain (1) développe sa pensée et son écriture (Moffet, 1968).

Pourtant parce qu'on constate que le produit est pauvre, on met souvent l'accent sur l'amélioration de l'étape terminale du processus, c'est-à-dire le produit. Ce qui explique l'emphase placée sur les règles de grammaires et la correction des fautes d'orthographe. Mais voilà l'accent mis sur le produit n'améliore pas vraiment la qualité de l'écrit (Hillocks, 1987).

En fait, cette habilité langagière ne s'acquiert que par une pratique fréquente et diversifiée. L'écriture est un processus à expérimenter qui peut être réalisé et enrichi par le contact avec les autres. On n'écrit pas l'écriture, on écrit au sujet de quelque chose à quelqu'un. C'est pourquoi il est aberrant d'apprendre et d'utiliser l'écriture de façon mécanique et impersonnelle.

Pour développer vraiment le langage écrit, il faudra donc enseigner l'écriture à partir du processus et pratiquer le processus fréquemment et pour différents types de tâches.

Plusieurs théoriciens ont cherché à décrire le processus de l'écriture afin d'en faciliter l'enseignement et l'appropriation. Le modèle de Maimon (1988), est particulièrement simple à comprendre et facile à utiliser. Il se compose des six étapes suivantes: **1**. La <u>pré-écriture</u>: période durant laquelle l'écrivain réfléchit, recueille de l'information et laisse émerger de nouvelles idées. Des exercices heuristiques d'écriture comme le journal de bord, la carte d'exploration et le free-writing (2) sont indiqués et servent, entre autres, à briser l'habitude de ne considérer que le premier jet. **2**. Le <u>brouillon</u>: période où l'on traduit ses pensées et ses idées en phrases et en paragraphes. L'étudiant devrait produire au moins un brouillon et toujours s'adresser à un lecteur dans un but clairement défini. **3**. L'<u>échange</u>: situation qui amène l'écrivain à prendre du recul vis-à-vis de ses écrits. L'étudiant lit ou fait lire à un ou plusieurs de ses pairs ou à l'enseignant afin d'obtenir du "feed-back" sous forme de commentaires et de questions. **4**. La <u>révision</u>: période où on développe et clarifie sa pensée, revoit l'information et réorganise son texte. A ce stade certaines pratiques heuristiques

peuvent permettre de générer de nouvelles idées. 5. L'édition: période où l'écrivain porte attention à la forme. C'est le moment de consulter son dictionnaire ainsi que les autres ressources disponibles. 6. La publication: elle peut prendre différentes formes : un livre de classe, une lettre adressée ou un bulletin de collège.

3. La connaissance de soi

Paré (1984), dans son ouvrage sur le journal de bord, décrit l'écriture comme un moyen de communiquer avec soi. Il explique que nous essayons toujours de rendre par des mots ce que nous percevons dans la réalité. Nous tentons également de traduire ce que nous éprouvons en nous ainsi que les relations que nous avons développées avec les êtres, les choses et les événements. L'écriture amène la réflexion et l'émergence de soi. "L'écriture permet d'aller au-delà des apparences, de rejoindre d'autres aspects de la réalité." (p.16). L'acte d'écrire est donc révélateur car il nous informe sur ce qui se passe en nous et autour de nous et, en permettant un retour sur la pensée, il devient supérieur à la seule pensée.

L'écriture peut jouer un rôle important en éducation car elle est instrument d'émergence de soi. Elle est, par conséquent, initiatrice d'apprentissages importants dans une formation qui doit viser aussi, comme le mentionne Freire (1980), le développement de la pensée critique et la connaissance de soi.

Réapprendre à utiliser l'écriture

Il existe une approche curriculaire qui réussit à intégrer harmonieusement les différentes possibilités de l'écriture : le "Writing Across The Curriculum" (le WAC) que j'ai traduit "Écriture Intégrée Aux Programmes". Ce mouvement de mise en valeur de l'écriture a pris naissance en Angleterre, dans les années 70. Il s'est propagé aux États-Unis peu de temps après et connaît, aujourd'hui, une popularité toujours grandissante.

À partir des nombreuses recherches et expériences vécues, il s'est développé un bagage de pratiques pédagogiques permettant de maximiser l'utilisation de l'écriture en classe. Nous vous présentons succinctement les différentes suggestions qui sont faites aux enseignants des collèges et des universités.

1. Écrire plus souvent

Stendhal disait "Écrire deux heures par jour, gêne ou non" En fait, plus les étudiants sont exposés à l'écriture, plus ils ont à la manipuler, plus ils l'apprennent Pourtant il faut éviter d'être simpliste et croire qu'il suffit d'une plus grande utilisation mécanique de l'écriture pour que l'étudiant sache se servir de l'écriture de façon significative

En fait, si nous voulons obtenir des résultats tangibles au niveau de l'apprentissage de soi, de l'écriture et de la matière, il faut multiplier, pour l'étudiant, les occasions d'écrire dans ses mots à partir de son expérience et de sa pensée et l'amener à expérimenter plus souvent le processus de l'écriture dans son ensemble Il est préférable de limiter la longueur des travaux écrits plutôt que le nombre

2. Varier les types et les niveaux d'écriture

Il est important d'écrire souvent mais le genre d'écriture demandée est aussi important que le fait d'écrire Au collégial, l'activité d'écriture la plus fréquente en classe est la prise de notes (Ménard, 1990) Celle-ci se résume à copier les paroles ou les écritures de l'enseignant Il est essentiel de varier les types et les niveaux d'écriture en classe et à l'extérieur de la classe afin de toucher les différents aspects du processus Par exemple, il ne faut plus hésiter à demander souvent aux étudiants des écritures qui sont personnelles et informelles On développe ainsi leur goût de l'écriture et leur capacité d'expression Il est intéressant de remplacer la copie de reponses dans un livre, le simple compte-rendu ou le rapport, par de l'écriture invitant les étudiants à réfléchir et à traiter eux-mêmes l'information C'est par ces divers moyens qu'on parviendra à une utilisaton plus rentable de l'écriture autant pour nous que pour les étudiants

3. Écrire dans toutes les disciplines

Parce que le langage est partie intégrante de tous les contenus, il est l'affaire de tous Tous les enseignants ont avantage à utiliser l'écriture en classe L'approche du "WAC" démontre que l'écriture peut contribuer à différents types d'apprentissage et que son utilisation peut s'adapter aux possibilités et aux besoins de la discipline et de l'enseignant L'enseignant, pour planifier ses activités d'écriture en classe, se rappellera que l'écriture peut servir à la connaissance de soi, à l'apprentissage de la discipline et au développement des habiletés langagières L'écriture disciplinaire, qui sera personnelle ou plus structurée, servira trois grands types d'objectifs d'apprentissage chez l'étudiant (Langer et

Applebee, 1987). 1. Acquérir un nouveau savoir pour se préparer à une activité. 2. Revoir ou consolider ce qu'il sait déjà ou ce qu'il vient tout juste d'apprendre. 3. Explorer, reformuler, élaborer de nouvelles idées, de nouvelles expériences. L'écriture pourra également offrir aux étudiants, grâce à des tâches plus élaborées et mieux encadrées, l'opportunité d'apprivoiser les différentes étapes du processus de composition de l'écriture.

Le journal de bord constitue la formule d'écriture la plus souvent suggérée dans les disciplines qui, à prime abord, semblent peu se prêter à l'utilisation de l'écriture. À mi-chemin entre le journal intime et le cahier de notes, il peut, selon les besoins, être axé sur des objectifs de nature cognitive, affective et/ou métacognitive. Il y existe des exemples d'utilisation du journal de bord à tous le niveaux et dans toutes les disciplines (Ménard, 1989).

4. Enseigner et supporter le processus de l'écriture

Le rôle de l'enseignant, qui assigne des tâches d'écriture élaborée, est d'enseigner le processus de l'écriture et d'offrir un support pédagogique adéquat durant ce processus. Ceci implique que l'enseignant **1**. explique la tâche oralement et par écrit. **2**. présente des modèles d'écriture, aux étudiants, pour les guider. **3**. fait commencer, à l'occasion, le travail en classe afin que les étudiants puissent poser des questions sur le travail à effectuer. **4**. partage le travail d'écriture en plusieurs étapes à compléter une à la fois en encourageant un retour sur les étapes antérieures à la lumière de l'étape en cours (ne pas oublier que le processus est récursif). **5**. propose, aux étudiants, des activités d'écriture telles que le journal de bord, le "free-writing" et la carte d'exploration afin de faire émerger les idées et clarifier la pensée. **6**. demande plusieurs brouillons et voit à ce que l'étudiant reçoive du "feed-back" formatif. **7**. prévoit un temps de consultation pour chaque élève. **8**. utilise les pairs pour donner du "feed-back" sur les travaux d'écriture. De toute façon, les recherches rapportées par MacAllister (1982) nous apprennent qu'une évaluation formative faite par les autres étudiants est aussi efficace qu'une évaluation de l'enseignant. et **9**. prévoit la publication des meilleurs travaux.

5. Développer le sens du lecteur (l'auditoire)

Les recherches prouvent que les écrivains qui performent le mieux sont ceux qui tiennent compte du type de lecteurs auxquels ils s'adressent lorsqu'ils écrivent. De même, les étudiants devraient intégrer la notion d'auditoire afin d'améliorer leurs habilités langagières.

Nous savons, à quel point, les adolescents s'influencent les uns les autres. On conseille de faire en sorte que les étudiants s'adressent souvent aux autres et à la classe et qu'ils se donnent mutuellement du "feed-back" sur leur écriture. D'autres types de lecteurs sont également à proposer. Par exemple, s'adresser à un enfant plus jeune demande d'être très explicite et de développer clairement sa pensée, s'adresser à un certain public donne la notion d'un auditoire vaste et anonyme, entreprendre un dialogue avec l'enseignant ou avec soi-même est un moyen d'amener l'étudiant à écrire de façon plus personnelle et introspective.

6. Évaluer d'abord de façon formative

Selon Langer et Applebee (1987), sans de nouveaux modèles d'évaluation des apprentissages, les enseignants risquent de continuer à se fier aux anciennes méthodes de vérification d'un savoir pour évaluer les apprentissages. Le "WAC" propose de voir l'étudiant comme un participant actif qui doit être habilité à interpréter et à s'approprier un savoir. L'enseignant valorise alors davantage le "savoir comment " que le "savoir". Ce qui a, pour conséquence, que la capacité de discuter et d'analyser un contenu prend le pas sur la récitation du contenu. Cette approche tient compte du processus de raisonnement de l'étudiant et en plus, évalue l'apprentissage de la discipline et la capacité qu'a l'étudiant de s'exprimer clairement et avec conviction.

Quant à l'évaluation comme telle des travaux d'écriture, l'enseignant devra revoir ses habitudes actuelles. Il devra d'abord se demander quels sont les objectifs visés? Si c'est la connaissance de soi, le développement de la pensée critique ou l'intégration d'un contenu qui est prioritaire, il s'attardera alors au fond et fera passer la question du code en second lieu. Si l'apprentissage du processus de composition est jugé important pour réaliser une tâche d'écriture alors il s'engagera aux niveaux du fond et de la forme. Dans ce cas, l'enseignant offrira une évaluation formative à l'étudiant avant de poser un jugement définitif sur sa production écrite (trop souvent l'étudiant reçoit les commentaires avec la note).

Dans ce texte, j'ai passé en revue les théories qui expliquent pourquoi les étudiants devraient écrire en classe et j'ai présenté les divers principes d'utilisation de l'écriture qui sont reconnus comme favorisant l'apprentissage de soi, de la matière et de la langue.

Je crois, personnellement, que l'écriture a beaucoup à offrir aux enseignants et aux étudiants du collégial. Elle est, à la fois, outil pédagogique, car

elle permet à l'enseignant d'atteindre des objectifs de toutes natures et outil d'apprentissage, car elle permet aux étudiants d'utiliser tout leur potentiel pour apprendre. J'espère avoir permis d'éclairer votre réflexion et votre discours sur la place que devrait occuper l'écriture dans votre institution et dans votre classe.

NOTES

1. Pour alléger le texte, le mot écrivain désigne celui qui écrit.

2. Le "free-writing" consiste à écrire, au minimum 5 à 10 minutes, tout ce qui nous vient à l'esprit, sans se préoccuper du fond ou de la forme. C'est une écriture pour soi.

Références

APPLEBEE, A. N., LANGER, J.A. (1987). How writing shapes thinking: a study of teaching and learning. Research report No 22. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English (Ed. 286-205).

BRUNER, J. (1971). The relevance of education. New-York: Norton.

BRITTON, G. et al. (1975). The development of writing abilities 11-18. London: Mac Millan.

EMIG, J. (1977). Writing as a mode of learning. College Composition and Communication, 28, No. 2,122-128.

FAISLER-WALVOORD, B., SMITH-HOKE, L., (1982). Coaching the process of writing in C.W. Griffin (Ed.). New direction for teaching and learning. Californie: Jossey-Bass, pp. 3-14.

FLOWERS,L., HAYES, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. College Composition and Communication, 32, No 4, 365-387.

FREIRE, P. (1980). Pédagogie des opprimés. Paris: Maspero.

HILLOCKS, G. (1987). Synthesis of research on teaching of writing. Educational Leadership, 44, No 8., 71-82.

LURIA, A.R., YUDOVICH, F. (1971). Speech and the development of mental processes in the child. Baltimore: Penguin Books.

MAC ALLISTER, J. (1982). Responding to student writing in C.W. Griffin (Ed.). New direction for teaching and learning. Californie: Jossey-Bass, pp. 59-65.

MAIMON, E. (1988). Cultivating the prose garden. Phi Delta Kappan, 69, No 10, 734-739.

MENARD, L. (1989). Étude descriptive de l'utilisation pédagogique du journal de bord au niveau collégial. Mémoire de Maîtrise inédit, Université de Montréal.

MENARD, L. (1990). L'utilisation de l'écriture au collégial: étude descriptive. Rapport de recherche PAREA (sous presse).

MOFFET, J. (1968). Teaching the universe of discourse. Boston: Houghton Mifflin.

PARÉ, A. (1984). Le journal instrument d'intégrité personnelle et professionnelle. Québec: Centre d'intégration de la personne de Québec.

VYGOTSKY, L. (1934). Pensée et langage (traduction). Paris: Terrains, Editions Sociales, 1985.

WEISS, R. H. (1979). Research on writing and learning: some effects of learning-centered writing in five subject areas. Conférence présentée à l'assemblée annuelle du National Council of Teachers of English, San-Francisco.

COLLOQUE 10e ANNIVERSAIRE DE

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

La schématisation de concept: un outil de développement de la pensée.

par

Jacques BRETON,
conseiller pédagogique
Collège de Limoilou

Atelier 5.8

LA SCHÉMATISATION DES CONCEPTS: UN INSTRUMENT DE DÉVELOPPEMENT DES HABILETÉS CONCEPTUELLES AU COLLÉGIAL

Jacques Breton
professeur au Cégep de Limoilou

«Au lieu de m'époumoner en avant à expliquer, je guide le processus par lequel ceux qui ont à apprendre apprennent».
Conrad Samuel

Introduction

Tous les professeurs connaissent les efforts laborieux auxquels il faut consentir pour amener l'élève à relier ses nouvelles connaissances à celles acquises antérieurement, à développer de bonnes stratégies de traitement de l'information, et à organiser ses connaissances. À tel point que cette préoccupation a fait récemment l'objet d'une série d'articles dans Pédagogie collégiale (Saint-Onge, 1989).

Cette réflexion s'inscrit dans la foulée des recherches américaines menées par les Ausubel, Hanf, Jones, Heimlich, Novak ... au cours des quinze dernières années. Ces auteurs proposent l'utilisation de réseaux sémantiques pour le développement des apprentissages (schémas de concepts, «flow charting», «semantic mapping»). L'intérêt de ces recherches est de proposer ce que Saint-Onge appelle la «médiation entre l'élève et le savoir». Cette médiation passe par deux volets obligés: celui des stratégies d'enseignement et celui des stratégies d'apprentissage à développer chez l'apprenant. L'utilisation pédagogique des schémas de concepts répond à cette double préoccupation.

Comme stratégie d'apprentissage, la production de schéma amène l'élève à organiser lui-même la structuration de ses connaissances, à hiérarchiser les concepts qui en sont les assises.

Comme élément d'une stratégie d'enseignement, la présentation d'un modèle conceptuel (sous forme graphique) sert à l'élève de structurant préalable à partir duquel il peut organiser l'acquisition de connaissances nouvelles.

Les volets enseignement et apprentissage de cette stratégie seront successivement examinés, pour en esquisser ensuite les usages les plus fréquemment expérimentés.

LE SCHÉMA DE CONCEPTS COMME STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE

Le travail d'une étudiante du cours de philosophie 401

Le schéma présenté à la page huit reproduit le travail de Myriam à partir d'un texte d'une quinzaine de pages de Micheline Carrier (1981) *La pornographie, base idéologique de l'oppresion des femmes*. Myriam y a consacré six heures de travail: quatre en classe et deux à la maison.

Au terme de son travail, cette étudiante formulait les réflexions suivantes: «Je n'ai pas eu le choix, il fallait que je comprenne à fond, ce n'est que dans la progression du travail que j'ai saisi la structure du texte ...» et «ça été difficile, mais ça valait le coup».

Que s'est il passé, entre le moment ou Myriam a reçu le texte à lire et le moment où elle a remis triomphalement son schéma pour évaluation?

La préparation du texte à l'étude

Le texte proposé aux élèves avait été préparé dans le souci d'en faciliter l'approfondissement:

- un sommaire en définissait la portée et les enjeux; ces informations étaient complétées verbalement en classe;
- une liste des principaux éléments conceptuels du texte avait été dressée, en vue de faciliter la formation de ceux-ci, souvent nouveaux pour les élèves;
- les paragraphes du texte avaient été numérotés de 1 à 64, pour faciliter le repérage des idées et le va-et-vient de l'attention dans l'exécution de la tâche;
- un énoncé inséré vis-à-vis chacun des différents paragraphes en orientait la lecture;
- le texte était présenté selon une disposition très aérée, permettant la «mise en chantier de la pensée» : l'usage du crayon, le soulignage, l'inscription de points de repère, la formulation de propositions de synthèse, la clarification des liens, l'esquisse de mini schémas, etc.

Activités préparatoires à la tâche de schématisation

Une série de quatre activités animées par le professeur ont progressivement préparé les élèves à la tâche spécifique demandée. Les consignes exigeaient de schématiser l'ensemble du texte à l'étude, de telle sorte que l'idée maîtresse de chacun des paragraphes se trouve transposée dans le schéma. L'ensemble du schéma devait en outre rendre compte de la structure globale du texte abordé.

1. La première activité a consisté dans l'examen des principaux éléments conceptuels du texte à partir de la liste préalablement fournie. Ensuite, un échange, animé par le professeur, a permis à chacun des élèves de vérifier sa compréhension, d'identifier les principaux attributs de ces concepts et de les définir.

2. Dans une deuxième étape, les élèves ont été invités à survoler le texte, pour formuler des hypothèses sur la structure de celui-ci. Cette étape de 15 minutes s'est prolongée juste assez pour permettre le repérage des points les plus importants, mais pas suffisamment pour en permettre une lecture détaillée.

3. L'examen collectif des résultats du survol a ensuite permis de caractériser la macrostructure du texte et l'échange poursuivi au sein du groupe a facilité le dégagement des enjeux importants. À ce stade, chaque élève avait en tête une série d'hypothèses sur le texte et sur la manière de résoudre les problèmes inhérents à la démarche proposée.

4. Chacune des équipes de travail pouvait donc amorcer sa lecture analytique du texte et construire progressivement son schéma. Cette opération sera envisagée plus loin dans le texte.

Une fois le schéma de concepts achevé et évalué, les élèves de la classe, comme Myriam, furent prêts à entreprendre les autres étapes de la réflexion philosophique qui a justifié cette activité. Ils avaient accompli l'appropriation conceptuelle des informations, étape préalable à des niveaux plus élevés d'apprentissage. En outre, la satisfaction des élèves devant leurs œuvres laissait espérer qu'en répétant l'expérience, ils pourraient éventuellement transférer la méthode apprise à d'autres objets de connaissance, à d'autres disciplines.

Définition d'un schéma de concepts

Jones (1989) définit les schémas de concepts (représentations graphiques) comme «la représentation visuelle d'énoncés verbaux». Plusieurs types de schémas peuvent être identifiés: des tableaux comparatifs aux arbres généalogiques, en passant par les graphiques quotidiens des cotes boursières présentées par le journal. Ces schémas ont en commun d'illustrer, souvent d'un simple coup d'oeil, un réseau complexe d'informations. Cette forme de représentation, contrairement au texte, permet un traitement non linéaire des informations. Chaque type de schéma étant, idéalement, adapté à la structures des données qu'il contient.

Le schéma produit par Myriam sur la pornogra phie adopte un style assez libre, illustrant les informations données dans le texte mais réorganisées par son auteure, selon les limites de sa compréhension et de sa créativité. Dans ce schéma, les éléments conceptuels importants sont entourés d'un cercle ou d'un rectangle et constituent les «nodules» de base. Chaque «nodule» renferme donc un concept ou quelques mots formant une unité sémantique. Il est relié à un ou plusieurs autres «nodules» par des traits ou flèches qui supportent le sens du lien. Deux «nodules» en connection doivent se lire comme une proposition complète. L'ensemble du réseau illustre la structure globale de l'objet à l'étude.

Le produit final est obtenu (1) en soulignant les concepts importants du texte et ses propositions majeures. (2) On dresse ensuite la liste de tous les éléments conceptuels devant se retrouver dans le schéma achevé. Cette liste peut être remplacée par une série de petits cartons permettant un positionnement facile lors des regroupements ultérieurs. (3) Les «nodules» ou les petits cartons sont ensuite placés sur une feuille en commençant par les concepts clés, pour finir par les subordonnés. (4) On effectue ainsi plusieurs essais de regroupements, jusqu'à ce que le schéma atteigne la forme souhaitée. (5) On termine en précisant la nature des liens qui unissent les éléments conceptuels.

Les opérations de la pensée impliquées dans la schématisation

Hanf (1971) rapporte ce mot de Hilda Taba: «schématiser, c'est penser». Il ajoute: «le lecteur doit effectuer le type même de tâche d'organisation et d'analyse des idées qu'on impute aux tâches de pensée dites supérieures». L'apprenant qui schématise un texte ou un processus accomplit les opérations majeures de la lecture intelligente. Il doit distinguer les idées maîtresses des idées secondaires, relier les idées entre elles. Il doit «appréhender les concepts cachés derrière les mots [et] voir, derrière la structure de la phrase, celle de la pensée» (Aylwin, 1989). Il met en opération ce que la taxonomie de Palkiewicz (1988) définit comme étant la pensée conceptuelle: il doit classer, ordonner, relier, interpréter, transposer.

La schématisation force l'esprit à distinguer le contenu des fonctions (structures et relations) jouées par les différents segments du texte à l'étude. Il impose une attention particulière aux indicateurs logiques des relations sémantiques rencontrées dans le texte.

«Les concepts tirent leur signification les uns des autres» (Amaudin, 1984). Les divers réaménagements qu'entraîne la création d'un schéma favorise chez celui qui le conçoit la reconnaissance de ces multiples liens et finalement l'exercice du jeu des nuances de la pensée conceptuelle.

Ces opérations seront, à des degrés divers, complétées par les opérations de la pensée rationnelle: analyser, inférer, déduire, généraliser. Elles seront complétées dans la phase de schématisation où l'élève doit organiser les unités de base de son schéma pour que celui-ci rende compte de la structure globale du texte.

Le dialogue des élèves occupés à schématiser illustre bien les assertions précédentes. On peut généralement les entendre discuter entre eux à propos des nuances de la pensée de l'auteur, de la portée de tel ou tel segment de texte. Ils vérifient fréquemment leur compréhension des paragraphes précédents, contrôlent la valeur des liens en voie de schématisation. Leurs questions au professeur sur le contenu sont systématiquement très abondantes et plus spécifiques qu'à l'accoutumée. À tel point qu'animer une séance de schématisation dans une classe de 35 élèves ne laisse en général aucun répit au professeur. Tout cela témoigne d'une activité intellectuelle soutenue et intense. La schématisation ne peut pas coexister avec la passivité intellectuelle. «L'apprentissage n'est-il pas le résultat de l'activité mentale de celui qui apprend» (Saint-Onge). Les résultats de cette activité sont à la mesure de l'investissement consenti!

Un professeur de mécanique du bâtiment utilisait un texte de 30 pages pour expliquer les principes de la production de vapeur à partir de la combustion. Il investissait huit heures de formation pour que ses élèves atteignent un niveau d'apprentissage satisfaisant. Maintenant il investit 4 heures dans la fabrication par ses élèves d'un schéma sur le même contenu et se déclare très satisfait du résultat: «au lieu de m'épuiser en avant à expliquer, je guide le processus par lequel ceux qui ont à apprendre apprennent».

Un outil d'évaluation précieux pour l'enseignant

L'activité de schématisation, comme exercice de la pensée en acte, fournit à l'enseignant de riches occasions d'une intervention efficace. Les multiples questions des élèves lui permettent d'intervenir sur le contenu, mais surtout sur le processus. Le repérage des conceptions erronées, des hiérarchisations inappropriées ou des liens non perçus deviennent accessibles à la lecture d'un tel schéma. Par exemple la transformation «judiciaire» dans la production de Myriam (sur son schéma: en bas, au centre gauche), indique que toute une section du texte à l'étude n'a pas été comprise. L'étudiante a complètement escamoté le rôle joué par les institutions dans la pratique idéologique. Dans ce contexte, l'enseignant sait où il lui faut intervenir pour réorienter l'apprentissage. Le constat d'erreurs significatives pourra même indiquer le manque de maîtrise de certaines habiletés et faciliter à l'adoption de mesures correctives.

L'entraînement à la schématisation des concepts

Le travail de Myriam est réussi, bien qu'il soit le fruit de sa première expérience de schématisation. Pour travailler dans une perspective de succès et de renforcement positif, il est toutefois nécessaire d'*entraîner* les élèves à la réalisation d'une telle tâche. Le transfert ultérieur de cette stratégie à d'autres objets de pensée n'en sera que facilité. L'expérience et la littérature relative à cette stratégie suggèrent plusieurs règles:

- *Familiariser les élèves* à l'analyse de schémas de divers types. Les schémas structurants dont il sera question plus loin en constituent un bon exemple. Faire réagir la classe à ces schémas, en examiner la lisibilité et la symbolisation afin que les élèves comprennent la correspondance entre les idées véhiculées dans le schéma et la forme choisie de celui-ci.

- *Démontrer l'exécution d'un schéma* à partir du processus, de sa description et de la résolution des difficultés et des ambiguïtés du traitement de l'information. Ne pas toujours livrer des schémas complétés, mais en exécuter plusieurs avec le groupe. L'important à cette étape-ci n'est pas la performance, mais le processus et sa pleine compréhension par les élèves. Le traitement exemplaire des difficultés et leur résolution doit permettre aux élèves la reconnaissance de règles transférables à des activités ultérieures et autonomes.

- *Graduer l'initiation*. Commencer par la schématisation de courtes propositions, puis de paragraphes restreints pour étendre ensuite à des ensembles plus vastes et plus complexes. De fréquentes et brèves activités de schématisation peuvent être explicitées: le rappel de ce qui a été vu au cours précédent, la formulation d'un concept difficile, la synthèse d'une leçon qu'on vient de terminer, l'extraction des idées maîtresses d'une discussion, d'un cheminement de recherche, etc. Arnaudin (1984) suggère des séances de vingt minutes, complétées par de courts travaux à la maison (par exemple, la révision des notes de cours). Ces travaux peuvent porter sur des tâches de conceptualisation très spécifiques liées à la préparation d'une démarche d'apprentissage plus étendue ou d'un niveau taxonomique plus élevé.

- *Montrer que la production de schémas admet possiblement plusieurs formes*. Il n'y a pas une forme de schéma, mais plusieurs, selon les particularités de la compréhension de son auteur. Cette multiplicité demeure tout à fait compatible avec la rigueur exigée de la représentation. Elle traduit la créativité propre à toute démarche intellectuelle authentique. Il n'y a donc pas lieu de s'étonner de la pluralité des schémas issus d'un même contenu d'informations.

- *Concevoir la production de schémas par les élèves comme des moments privilégiés d'intervention*, d'évaluation formative. Ne pas craindre d'intervenir à propos des opérations spécifiques de la pensée, de suggérer des pistes nouvelles. Insister par exemple sur la nécessité pour l'élève d'opérer toutes les classifications possibles, tous les regroupements conceptuels suggérés ou permis par l'information traitée. Activer fréquemment les démarches de métacognition pour aider à la transformation des opérations en habiletés durables, facilitant ainsi le réinvestissement des acquis par la même compréhension des processus impliqués dans la tâche.

- *Susciter activement la motivation des élèves.* Une tâche importante comme celle achevée par Myriam requiert la présence motivante du professeur. Il ne peut être question de laisser les élèves se débrouiller seuls, du moins lors de leurs premières expériences. Dans cet esprit, proposer des objectifs élevés est souhaitable, à la condition expresse que le support du professeur soit équivalent au degré de difficulté; plus la tâche requiert d'énergie, plus il faut supporter, encourager.

Les limites de la schématisation par les élèves

Tel que mentionné en début de texte, les élèves «avaient [au terme de leur production] accompli l'appropriation conceptuelle des informations, étape préalable à des niveaux [supérieurs] d'apprentissage». Si cette étape prépare adéquatement à certaines tâches, elle ne suffit pas à garantir l'harmonisation des connaissances ou la réflexion critique. Il faut encore effectuer des synthèses, évaluer les informations reçues, les intégrer à l'ensemble de ce que l'on sait déjà. La difficulté des élèves à transférer les acquis de leur schéma dans la pratique quotidienne témoigne de ces limites.

Les rôles de l'enseignant sont multiples: la médiation entre les élèves et le savoir passe aussi par la transmission d'informations. Les objectifs poursuivis, le temps disponible ou la nouveauté des contenus à traiter requièrent parfois qu'il joue ce rôle (Ausubel, 1978). Là encore, l'utilisation de schéma peut servir, cette fois à la structuration de l'information.

LE SCHÉMA DE CONCEPTS ÉLÉMENT DE STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT

La notion de «structurant préalable»

La notion de structurant préalable a été popularisée par Ausubel (1978) sous l'appellation de «advance organizer» (traduit parfois par ordonnateur supérieur ou préstructurant). Ce structurant préalable est un modèle conceptuel présenté aux élèves au début de l'étude d'une matière nouvelle. Il est ainsi le support d'une présentation des contenus sous forme d'exposé magistral. Il est construit autour des concepts clés ou des propositions majeures d'une discipline ou d'un champ d'étude.

Il permet aux élèves de situer un champ de connaissances dans une «carte intellectuelle». Au fur et à mesure qu'ils acquièrent des connaissances nouvelles, ils peuvent les situer dans le schéma structurant ou compléter celui-ci. On trouvera l'exemple d'un tel schéma sur «les stades de jugement moral» à la fin du présent article.

Mayer (1989) et Ausubel (1978) ont démontré que l'utilisation de ces modèles conceptuels comme matériel explicatif favorisait chez les élèves la structuration des informations par la construction de modèles mentaux. L'usage de ces schémas diminuerait la rétention du mot à mot tout en accroissant, à long terme, l'assimilation des informations.

Un professeur de géodésie déclarait récemment que son enseignement sur le bornage à partir du code civil avait été facilité par l'utilisation d'une schématisation des informations du code. La logique des conventions juridiques devenait ainsi évidente à ses élèves. Un contenu mal digéré dans les années antérieures «devenait ainsi attrayant et passait mieux» par cette stratégie.

L'utilisation du schéma dans une stratégie d'enseignement peut jouer plusieurs rôles: supporter un exposé magistral, servir de guide à l'étude de certaines notions ou à un travail spécifique, servir de modèle comparatif, etc.

Les apprentissages visés doivent être pleinement significatifs, l'apprenant doit intégrer le nouveau savoir à sa structure cognitive. Le structurant préalable doit susciter l'activité mentale de l'élève. Ce schéma est construit de telle sorte que les idées les plus générales de la discipline y soient présentées en premier, suivies progressivement par les idées spécifiques. Il doit comporter l'essentiel des parties du système cognitif qui en est l'objet, aussi bien que les relations majeures entre ces parties. Son usage est celui d'un dévoilement progressif où les pièces du système de connaissances sont successivement approfondies et intégrées. C'est ce que Ausubel appelle le principe de «la différenciation progressive».

Il souligne la nécessité de ce qu'il appelle la «réconciliation intégratrice» l'activité entretenue par l'enseignant pour faciliter l'ancrage des nouveaux acquis cognitifs au savoir antérieur. Elle constitue l'ensemble des interventions effectuées pour faciliter l'établissement de liens entre les pièces du système et les savoirs familiers chez l'apprenant: questions, mises en situation, analogies, modèles comparatifs, etc.

Utilisations pédagogiques des schémas

Nous avons considéré jusqu'ici les schémas fabriqués exclusivement par les élèves ou par le professeur, comme stratégie d'apprentissage ou comme stratégie d'exposition de l'information. L'utilisation des schémas ne se restreint pas à des formes aussi rigides. On peut utiliser avec profit plusieurs applications mixtes. Certaines conviennent bien à l'initiation des élèves, d'autres supposent que cette utilisation leur est déjà familière. Citons en quelques unes:

- La présentation d'un schéma à compléter pour faciliter la prise de notes de cours: le professeur donne la structure, et les élèves complètent. Un exposé devient ainsi structurant pour l'élève. Cette utilisation présente l'avantage d'entretenir l'activité de l'apprenant.
- Une grille d'observation pour des observateurs envoyés sur le terrain.
- La fabrication d'un schéma comme base à une discussion de groupe: les échanges qu'il génère en font un point de départ dynamique.
- La fabrication collective d'un schéma pour préparer un examen ou sa production individuelle comme épreuve d'examen. Le professeur donne la liste des concepts et les élèves complètent le réseau par l'inscription des liens. Un tel exercice se corrige rapidement et efficacement.
- La fabrication d'une carte sémantique pour l'exploration des attributs d'un concepts.
- La présentation d'un noyau d'informations qu'on complète en guise d'exploration d'un champ donné ou comme réflexion collective. Elle peut servir à inventorier ce que les élèves savent déjà d'un contenu donné.
- La fabrication d'un schéma comme planification d'un exposé ou d'un texte.
- La fabrication d'un schéma en guise de résumé: le niveau de complexité du schéma est contrôlé par le nombre de concepts à traiter.
- Fabriquer un schéma pour «cartographier» et illustrer un processus parcouru dans la résolution d'un problème (démonstration mathématique).

Pour conclure

La schématisation des concepts n'est évidemment pas une panacée universelle aux problèmes de l'apprentissage. Les expérimentateurs sont cependant unanimes, c'est un outil de travail puissant. Ses applications sont multiples. Sa vertu réside dans l'obligation faite à l'usager de traiter les informations en fonction des structures. C'est à ce titre qu'il peut figurer au répertoire des stratégies cognitives d'un élève de niveau collégial.

Bibliographie

ARNAUDIN, MARY W., MINTZES, J. J., DUNN, C. S., SHAFER, T. H. (1984). "Concept Mapping in College Science Teaching: A learning method that can improve student comprehension and retention of material.". *Journal of College Science Teaching*, Vol. 14 (No. 2).

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., HANESISN, H. (1978). *Educational psychology: a cognitive view*. 2nd ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.

AYLWIN, ULRIC. (1989). "Usage et maîtrise de la langue dans tous les cours". *Pédagogie collégiale*, Vol. 2 (No. 4). (pp. 12-18).

CARRIER, MICHELINE. (1981) "La pornographie, base idéologique de l'oppression des femmes" *Contre la violence*.

CLIBURN, JOSEPH W. , JR. (1990). "Concept Maps to Promote Meaningful Learning". *Journal of College Science Teaching*. (pp. 212-217).

HANF, BUCKLEY M. (1971). "Mapping: A Technique for Translating Reading into Thinking". *Journal of Reading*, (pp. 225 et suiv.).

JONES, BEAU FLY & PIERCE, JEAN & HUNTER, BARBARA. (1989). "Enseigner aux étudiants à construire des représentations graphiques". *Educational Leadership*, Vol. 46 (No. 4). (pp. 20-25) (Traduction: Claude Gagnon, du Cégep de la Région de l'Amiante).

MAYER, RICHARD E. (1989). "Models for Understanding". *Review of Educational Research*, Vol. 59 (No. 1). (pp. 43-64).

NOVAK, JOSEPH D. (1977). *A theory of education*. Ithaca: Cornell University Press.

NOVAK, J., GOWIN, B. (1984). *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Press.

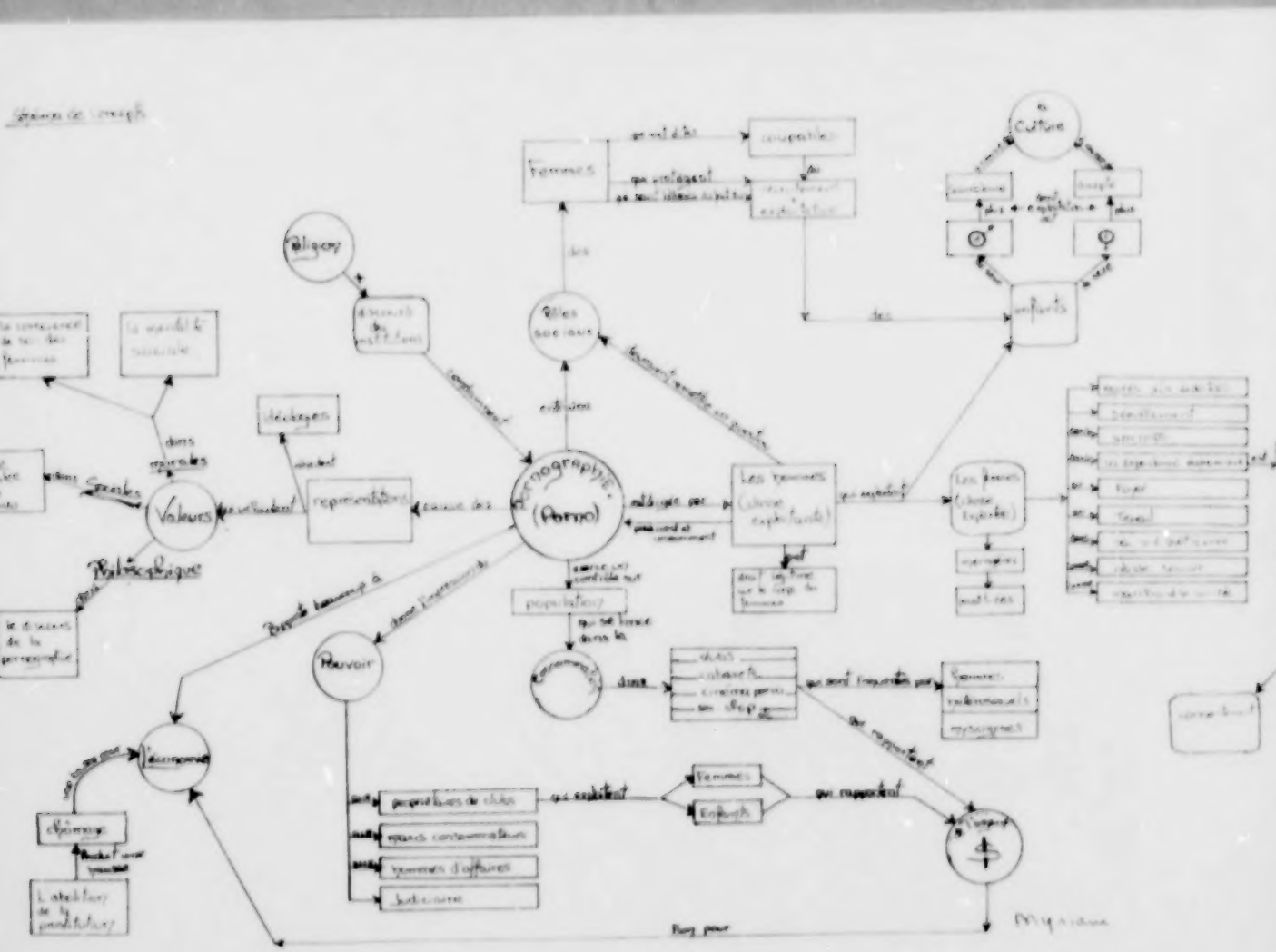
NOVAK, JOSEPH D. (1979). "Applying Psychology and Philosophy to the Improvement of Laboratory Teaching". *The American Biology Teacher*, Vol. 41 (No. 8).

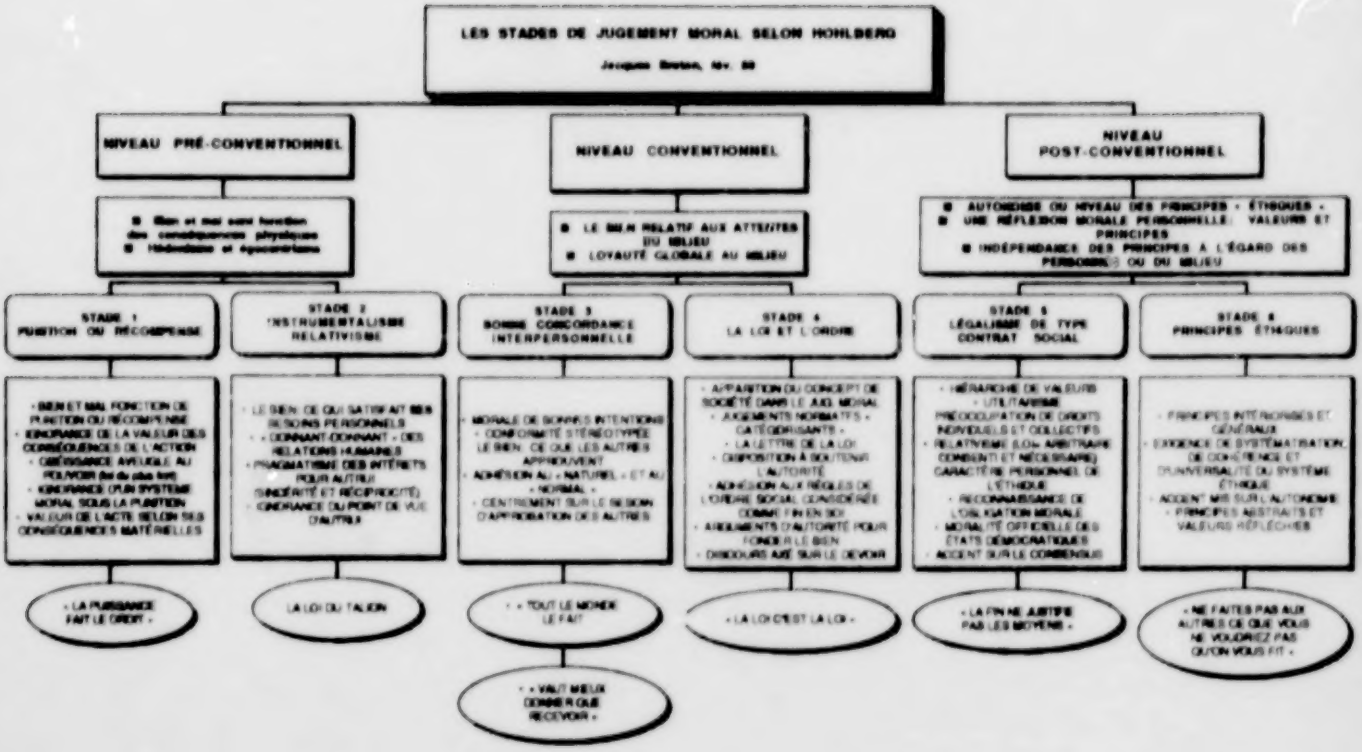
NOVAK, JOSEPH D. (1981). "Applying Learning Psychology and Philosophy of Science to Biology Teaching". *The American Biology Teacher*, Vol. 43 (No. 1).

NOVAK, JOSEPH D. (1980). "Learning Theory Applied to the Biology Classroom". *The American Biology Teacher*, Vol. 42 (No. 5).

PALKEWICZ, JAN. (1988) *Méthode générale de pensée et d'action responsable*, Schéma distribué au Colloque pédagogique annuel du Cégep de Limoilou, janvier 1989.

SAINT ONGE, MICHEL. (1989). "Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils? Les élèves ont-il vraiment besoin de professeurs?". *Pédagogie collégiale*, Vol. 3 (No. 2). (pp. pp. 9-13).


Femmes
Culture
Religion
Pornographie (Porno)
Valeurs
Représentations
Les femmes (dans l'industrie)
Les femmes (dans l'industrie)
Pouvoir
Enfants
Hommes
Femmes


LES STADES DE JUGEMENT MORAL SELON KOHLBERG
Jacques Grégoire, Rév. 88
NIVEAU PRÉ-CONVENTIONNEL
Bien et mal sont fonction des conséquences physiques
Hédonisme et égocentrisme
NIVEAU CONVENTIONNEL
LE BIEN RELATIF AUX ATTENTES DU MILIEU
LOYAUTÉ GLOBALE AU MILIEU
NIVEAU POST-CONVENTIONNEL
AUTONOMIE OU NIVEAU DES PRINCIPES « ÉTHIQUES »
UNE RÉFLEXION MORALE PERSONNELLE : VALEURS ET PRINCIPES
INDÉPENDANCE DES PRINCIPES À L'ÉGARD DES PERSONNES OU DU MILIEU
STADE 1
PUNITION OU RÉCOMPENSE
STADE 2
INSTRUMENTALISME RELATIVISME
STADE 3
BONNE CONCORDANCE INTERPERSONNELLE
STADE 4
LA LOI ET L'ORDRE
STADE 5
LÉGALISME DE TYPE CONTRAT SOCIAL
STADE 6
PRINCIPES ÉTHIQUES
« LA PUISSANCE FAIT LE DROIT »
LA LOI DU TALION
« TOUT LE MONDE LE FAIT »
« VAUT MIEUX DONNER QUE RECEVOIR »
« LA LOI C'EST LA LOI »
« LA FIN NE JUSTIFIE PAS LES MOYENS »
« NE FAITES PAS AUX AUTRES CE QUE VOUS NE VOUDRIEZ PAS QU'ON VOUS FIT »

COLLOQUE 10e ANNIVERSAIRE DE

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

Connaître les événements stressants de la vie des cégépiens afin de mieux intervenir pédagogiquement.

par

Luc CHIASSON,
professeur
Collège de Lévis-Lauzon

Atelier 5.9

CONNAITRE LES ÉVÉNEMENTS STRESSANTS QUI AFFECTENT LE PLUS NOS ÉTUDIANTS; UN ATOUT CERTAIN POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE

LUC CHIASSON, PROFESSEUR D'ÉDUCATION PHYSIQUE, COLLÈGE DE LÉVIS-LAUZON

1.0 CADRE THÉORIQUE

L'environnement et les conditions de vie sont une source intarissable de stresseurs qui ont le potentiel de provoquer chez des individus ou des collectivités des réactions physiologiques et psychologiques qui, par leur intensité ou leur fréquence (ou les deux à la fois), peuvent entraîner des problèmes biologiques, psychologiques ou sociologiques plus ou moins importants. Parmi les stresseurs réels et les stresseurs potentiels, deux ont retenu plus particulièrement l'attention des chercheurs : les événements et les changements de la vie. La manifestation des interactions de l'individu avec son environnement physique ou social prend généralement la forme d'événements ou de changements. Ces facteurs nous obligent à nous adapter, à puiser dans nos ressources innées ou développées, pour réagir à la demande.

Encore aujourd'hui, les recherches portant sur les événements ou changements stressants critiques dominent la littérature portant sur les stresseurs. Cependant, depuis quelques années, on a vu des chercheurs préoccupés davantage par des stresseurs qui jusqu'alors avaient été négligés: les événements ou changements chroniques ou chroniques intermittents (Campbell, 1983; Hansen et Johnson, 1979; Wheaton, 1982; Coyne *et al.*, 1979; Kanner et Coyne, 1979). Ces stresseurs, moins importants en intensité, sont ceux qu'on rencontre presque tous les jours et qui nécessitent des adaptations fréquentes, voire constantes. Certains résultats de recherches tendent à démontrer que ces stresseurs chroniques affectent plus l'état de santé d'un individu que les événements critiques (Lazarus, De Longis, Coyne, Dakof et Folkman, 1982).

> **Stresseurs aigus**: Stresseur très important dans un temps très limité (par exemple, sauter en parachute).
>
> **Suite d'événements stressants**: accumulation d'une série de stresseurs aigus pendant 6 mois ou un an (par exemple, la mort d'un proche parent, une chirurgie importante, etc.).
>
> **Stresseurs chroniques**: Mésentente continuelle entre les parents, ou autre type d'événements qui sans être très graves persistent pour une longue période de temps.
>
> **Stresseurs chroniques intermittents**: Stresseurs moins importants en intensité que les aigus mais qui peuvent se rencontrer une fois par jour, par semaine ou par mois.

Les hypothèses de recherche sur les événements stressants ont toutes l'objectif d'expliquer le lien existant entre ces événements et les problèmes de santé ou d'habitudes de vie nocives. Cependant, si depuis plusieurs années, on tente de trouver un lien de cause à effet entre les changements importants d'une vie et l'apparition de la maladie, on reconnaît actuellement de plus en plus l'importance modératrice ou activatrice des situations sociales et des dispositions personnelles sur l'impact des événements stressants. Ces nouvelles pistes de recherche ont obligé les chercheurs à se préoccuper davantage des caractéristiques de ces événements.

2.0 LA MESURE DES ÉVÉNEMENTS STRESSANTS

Dans une récente recherche (Chiasson (1988), nous avons fait la description et la critique d'échelles de mesures des événements stressants (Rahe et Holmes, Dohrenwend et Dohrenwend, Sarason *et al.* et Lazarus). Cette analyse nous a fait prendre conscience de la difficulté de créer un instrument de mesure permettant à la fois d'évaluer les événements affectant une collectivité et de faire du même coup un diagnostic individuel.

C'est de cet état de fait que prennent naissance les principales critiques portées à l'endroit des échelles des événements de la vie et principalement de celle de Rahe et Holmes.

- On lui reproche la trop grande généralité de ses événements. Celle-ci ne permet pas de faire un diagnostic individuel assez précis.
- A l'opposé, on lui reproche d'avoir un choix d'événements trop limité pour permettre une évaluation d'ensemble des événements qui touchent une collectivité.
- Le poids (LCU, Life Change Unit) donné à chaque événement est aussi très critiqué. Les tenants du diagnostic individuel suggèrent de laisser l'individu décider seul de l'impact de l'événement, tandis que les tenant du diagnostic collectif suggèrent de donner une valeur nominale à tous les événements.

L'échelle de Dohrenwend *et al.* est une amélioration de l'échelle de Rahe et Holmes en ce qui a trait aux capacités d'inventorier les événements qui peuvent affecter une collectivité. Il n'en demeure pas moins que ces auteurs ne tien- ent pas suffisamment compte du nombre total d'événements par catégories et du nombre d'événements positifs, négatifs et neutres proposés à l'évaluation. Le nombre d'événements portant sur l'école est insuffisant pour donner une information pertinente de cette catégorie d'événements nous préoccupent au plus haut point. Cette échelle n'est pas spécifiquement adaptée à des élèves de collèges mais plutôt à des travailleurs. Ils sont d'ailleurs les premiers à admettre le besoin impérieux d'élaborer la liste des événements de l'échelle à partir d'un échantillon représentatif de cette population.

L'échelle de Saravon *et al.*, est une adaptation de l'échelle de Rahe et Holmes permettant de qualifier les événements stressants avec plus de précision. En plus de pouvoir traiter séparément les événements positifs et négatifs, cette échelle permet à chaque individu de donner sa mesure de l'intensité du stress produit par l'événement. On a également amélioré le libellé des énoncés en plus d'augmenter le nombre d'événements portant sur le milieu scolaire. Cependant, cet ajout d'événements scolaires ne permet pas de croire que cet instrument est adapté dans son ensemble à cette clientèle. Tout comme l'échelle de Rahe et Holmes, elle est surtout adaptée à une clientèle adulte. Si cette échelle peut paraître intéressante pour le diagnostic individuel, elle nous semble souffrir des mêmes critiques de Rahe et Holmes en ce qui concerne les évaluations collectives. Entre autres, l'échelle de mesure qu'ils utilisent est, à notre avis, beaucoup trop précise pour le niveau de généralité des événements proposés et augmentent inutilement la variabilité des scores.

Lazarus *et al.* critiquent le niveau de généralité des événements de Rahe et Holmes, et ont inventorié une série d'événements chroniques (positif ou négatifs) vécus régulièrement par des individus. Cette idée d'explorer des événements plus spécifiques à la vie de tous les jours a le mérite de pouvoir faire ressortir des informations plus pertinentes sur les comportements individuels, mais risquent fort de nuire à la possibilité de généraliser le résultats. Comme les autres échelles, ils ne tiennent pas compte des catégories d'événements.

Ce résumé des critiques des principales échelles des événements stressants nous fournit une série d'arguments pour justifier la construction d'une échelle des événements stressants de la vie de cégépiens et cégépiennes.

Le premier et probablement le plus important nous vient de Dohrenwend *et al.* qui soutiennent que la liste des événements stressants doit être générée à partir d'un échantillon d'individus représentant les caractéristiques sociales et culturelles du groupe étudié. Si certaines des échelles critiquées contiennent quelques événements propres à des étudiants, il n'en demeure pas moins qu'en majorité ils ne s'adressent pas à eux.

Pour réaliser cette tâche, nous impliquerons des cégépiens et cégépiennes dans l'identification et la sélection des événements. Par cette démarche, nous espérons pouvoir offrir un choix éclairé d'événements, répartis entre les événements aigus et les événements chroniques. Ce choix d'événements devrait permettre au premier coup d'œil de s'apercevoir que cette échelle s'adresse spécifiquement à des élèves de cégeps et non à des travailleurs.

Nous augmenterons l'importance accordée aux catégories d'événements et au nombre d'événements positifs et négatifs de ces catégories. Il serait intéressant d'avoir une échelle où le nombre d'événements positifs et négatifs dans chacune des catégories serait suffisant pour permettre de généraliser [illegible] de recherche non seulement à partir des événements, mais aussi à partir des catégor[illegible]. De plus, l'échelle devrait nous permettre d'isoler ou de regrouper les événe[illegible]s et négatifs.

L[illegible]ain est le seul qui soit en mesure de quantifier (intensité personnelle) et de qualifier les événements positifs ou négatifs. L'échelle que nous construirons devrait permettre à chaque répondant de pouvoir exprimer ce choix.

3.0 LA CONSTRUCTION D'UNE ÉCHELLE D'ÉVÉNEMENTS STRESSANTS

Cette revue de la littérature ainsi que l'analyse d'échelles des événements critiques ou chroniques nous a permis de croire à la nécessité de construire un instrument de mesure adapté aux caractéristiques sociales et culturelles des cégépiens. Voici maintenant un résumé des étapes qui ont prévalu à la construction de cette échelle.

Nous expliquerons d'abord comment nous avons dressé un inventaire exhaustif d'événements ayant le potentiel d'être retenus dans l'échelle. Nous analyserons le contenu de ces événements afin d'en réduire le nombre, tout en conservant l'essentiel.

Par la suite, nous procéderons, à l'aide d'un second questionnaire, à une sélection empirique d'événements qui seront retenus dans l'échelle des événements stressants de la vie des cégépiens. Finalement, nous ferons une expérimentation de cette échelle auprès de 1 200 étudiants du cégep de Lévis-Lauzon pour valider notre liste d'événements et mesurer les événements stressants de la vie du cégep de Lévis-Lauzon.

3.1 IDENTIFICATION D'UNE LISTE D'ÉVÉNEMENTS STRESSANTS DE LA VIE DU CÉGÉPIEN

Nous croyons qu'il est raisonnable de supposer que les étudiants sont les mieux placés pour observer et rapporter leurs propres événements stressants. Toutefois, ceci n'est valable que si ces étudiants sont conscients et sensibles aux événements stressants qu'ils ont vécus et s'ils consentent à les révéler.

C'est pourquoi, dans un premier questionnaire nous avons recueilli un éventail exhaustif d'événements stressants vécus quotidiennement par des élèves de cégeps. Ces événements pouvaient être vécus à l'école, à la résidence ou ailleurs et pouvaient toucher des sujets aussi variés que les études, le travail rémunéré, la famille, la loi. Ils devaient refléter un ensemble le plus complet possible des événements pouvant être vécus par ces étudiants.

QUESTION DU PREMIER QUESTIONNAIRE
Quels événements stressants (positifs ou négatifs) avez-vous vécus pendant l'année qui vient de s'écouler?

Les étudiants des cégeps du Québec constituent notre population cible. Nous construisons ce questionnaire pour eux. Cependant, pour des raisons pratiques et économiques, nous avons décidé d'élaborer ce questionnaire avec la collaboration des étudiants du cégep de Lévis-Lauzon. Tout nous porte à croire que ceux-ci possèdent l'ensemble des caractéristiques les plus représentatives. La variabilité interindividuelle est, à notre avis, beaucoup plus importante pour faire ressortir les événements stressants que la variabilité intercollégiale.

Ce questionnaire nous a permis de recueillir 742 énoncés. L'essentiel de notre tâche à ce stade de la recherche fut de réduire substantiellement le nombre d'événements. Après avoir appliqué les opérations suivantes:

- Regrouper et synthétiser les énoncés semblables
- Standardisation des énoncés
- Assurer la généralisation de l'énoncé
- Assurer le plus possible la neutralité des énoncés
- Éviter le chevauchement des catégories d'événements
- Apparition et disparition de catégories et changements de noms des catégories
- Réorganisation des catégories

nous avons réduit le nombre d'énoncés à 237.

3.2 SÉLECTION DES ÉVÉNEMENTS STRESSANTS

Dans le second questionnaire, nous avons interrogé les experts - en occurrence, les étudiants - afin de vérifier si les énoncés retenus reflétaient bien les événements stressants qu'ils ont vécu eux-mêmes ou qui sont vécus par l'ensemble de la communauté cégépienne. Cette précision avait pour but d'éviter de trop personnaliser ses réponses en faisant uniquement référence à ses propres expériences. En d'autres termes, nous avons à l'aide de l'avis d'un grand nombre d'étudiants, vérifier la pertinence de notre analyse de contenu et des événements vécus par un plus petit nombre.

> QUESTION DU DEUXIEME QUESTIONNAIRE
>
> Quels sont les événements stressants (vécus au collège ou dans l'environnement social) les plus pertinents à la vie des cégépiens

Compte tenu de l'analyse réalisée, nous avons conservé les événements répondant aux conditions suivantes:

> 1) Etre considéré stressants positifs par 70% et plus de répondants;
> 2) Etre considéré stressants négatifs par 70% et plus de répondants;
> 3) Avoir cumulé 70% ou plus de choix dans la catégorie stress négatif et stress positif;
> 4) Etre considéré « Sans impact » à cause d'une mauvaise formulation.

A cette liste, nous avons retiré les événements démontrant une différence égale ou supérieure à 10% dans le choix de réponse des filles ou des garçons. Finalement, nous avons retenu 178 événements stressants positifs ou négatifs.

Nous avons maintenant terminé la sélection des éléments qui feront partie du questionnaire qui sera administré aux étudiants du cégep de Lévis-Lauzon. La revue de littérature et la procédure suivit pour sélectionner ces événements nous permettent de prétendre que cette liste d'événement a une bonne validité de contenu.

3.3 EXPÉRIMENTATION

3.3.1 Milieu d'expérimentation et échantillonnage

Il est avantageux, dans les cégeps, de recourir aux cours d'éducation physique afin d'administrer des questionnaires car l'assignation des élèves à ces cours est arbitraire. En effet, elle est liée au choix de l'étudiant et à ses disponibilités horaires et non pas à des règles strictes. C'est pourquoi on retrouve dans la majorité de ces cours des élèves de toutes les concentrations, représentant tous les groupes d'âges des deux sexes.

Nous avons donc demandé aux professeurs d'éducation physique du cégep de Lévis-Lauzon de bien vouloir administrer ces questionnaires à leurs groupes d'étudiants lors de de leurs cours régulier. C'est ainsi que 1200 questionnaires furent complétés par les étudiants. Pour des raisons financières, nous avons traité seulement 900 questionnaires.

Il y avait deux questionnaires à administrer: Q-A et Q-B, qui devaient être distribué en nombre égaux dans chaque groupe et aussi entre les garçons et les filles (stratification). Dans le questionnaire B, on avait placé les deux premières catégories du questionnaire A (Vie à l'école et vie affective) à la fin du questionnaire afin de vérifier dans quelle mesure l'ordre de présentation et aussi la longueur du questionnaire (178 items) pouvaient avoir une influence sur les réponses.

Voici quelques statistiques descriptives de l'échantillonnage.

a) Âge

groupe d'âge	nombre	%
16-17	192	39,70
18-19	233	48,14
20 et +	59	12,19

b) Sexe

sexe	nombre	%
masculin	261	41,62
féminin	282	58,39

c) Secteur d'étude

Secteur	nombre	%
général	264	54,21
professionnel	223	45,79

d) Année d'étude dans le programme

Année d'ét. programme	nombre	%
première	303	62,22
deuxième	156	32,03
troisième	28	5,75

h) Habitat

Lieu habitation	nombre	%
parents	240	50,70
chambre	33	6,97
appartement	147	31,08
résidence ét.	43	9,09
autres	10	2,11

3.3.2 Vérification de l'impact de l'ordre de présentation des événements

Comme nous avions administré deux questionnaires différents, nous avons vérifié s'il y avait une différence dans la façon de répondre au questionnaire A et B. Si Une différence dans le profil des réponses du questionnaire A et B pouvait être attribuable à deux causes: 1) une différence entre les étudiants ayant répondu aux questionnaire A et ceux ayant répondu au questionnaire B; 2) une différence attribuable à l'inversion des catégories.

Nous avons délaissé la première cause pour ne conserver que la deuxième. Nous justifions cette décision par les modalités d'échantillonnage qui sont à notre avis suffisantes pour prétendre que les réponses au questionnaire A et au Questionnaire B sont à toute fin pratique équivalents. Une étude de généralisabilité pourrait éventuellement confirmer ou infirmer cette décision.

Afin de vérifier s'il y avait une différence dans le profil de réponse du questionnaire A et B occasionnée par l'ordre de présentation des catégories, nous avons effectué trois tests statistiques:

Remarque: Les résultats de ces test font partie de l'analyse exploratoire des données. Il ne faudrait pas confondre ces étapes de développement de notre instrument de mesure avec de l'analyse confirmatoire. Cependant, ils nous donnent une précieuse information pour poursuivre le processus de validation de l'instrument. Ces tests n'ont pas comme but d'éliminer des items, mais de détecter les items qui démontrent une certaine instabilité et qui éventuellement pourraient remettre en question l'équivalence du questionnaire A et B.

a) Test de corrélation

Nous avons fait un test de corrélation entre toutes les moyennes des événements du questionnaire A et du questionnaire B et une corrélation entre les moyennes des événements des différentes catégories d'événements.

N. d'obs.	covariance	Corrélation
178	2,429	0,979

Le test de corrélation entre les moyennes des mêmes éléments du questionnaire A et B montre une association (un lien) très important entre ces deux questionnaires.

Catégorie	N. d'obs.	covariance	Corrélation
Vie à l'école	39	2,155	0,993
Vie affective	47	2,787	0,998
Vie familiale	26	2,514	0,99
Santé	22	0,843	0,989
Activités	5	2,115	1
Finances et travail	31	2,052	0,992
Loi	8	0,227	0,856

Cette constatation est tout aussi vraie si on compare les moyennes des événements regroupées en catégories catégories. Cependant, nous pouvons observer que la catégorie «Loi» démontre la plus faible association d'événements.

b) Test-t

Un test-t nous permettra d'identifier les événements qui ont des moyennes différentes.

Catégories	Événements positifs Moy. différentes (a 0,01 de sign.)	Événements négatifs Moy.différentes (à 0,01 de sign.)
Vie à l'école	1,2,3,4,5,6,7	
Vie affective	49	
Vie familiale	87,88,89,90,91,92,95, 96,107	98,99
Santé		125,128
Activités physiques,		
Finances te travail		
Loi		
Total d'événements	17	4

Nous constatons que les deux premières catégories du questionnaire A déplacées à la fin du questionnaires dans le questionnaire B (Vie à l'école et vie affective) ne sont pas très affectées par cette transformation. En effet, il y a très peu (7) d'événements qui démontrent une différence significative entre les moyennes. Il faudra nécessairement porter une attention particulière à ces items et à ceux de la catégorie familiale lors des prochaines étapes de notre analyse exploratoire.

c) Test de consistance interne

Finalement, nous avons fait un test de consistance interne (alpha) afin de comparer le niveau d'homogénéité des catégories d'événements positifs et négatifs du questionnaire A et B. Première constatation, les plupart des catégories d'événements démontrent un coefficient alpha très élevé. Ceci est aussi vrai pour la catégorie «Activités» puisque le nombre d'événements est très limité. Deuxième constatation, et probablement la plus importante des trois tests effectués pour démontrer l'équivalence du questionnaire A et B, les coefficient alpha des différentes catégories d'événements positifs et négatifs sont, en général, tout à fait comparables. Ceci est plus particulièrement vrai pour les catégories d'événements inversées (vie école et vie affective). Les catégories événements positifs sont plus équivalentes que les catégories d'événements négatifs. Par contre la valeur de leur coefficient est plus basse.

Catégories	n	alpha Q-A (-)	alpha Q-B (-)	n	alpha Q-A (+)	alpha Q-B (+)
Vie école	27	0,8898	0,9225	12	0,7367	0,7878
Vie affective	26	0,9224	0,9434	21	0,8391	0,8674
Vie familiale	12	0,9341	0,8161	14	0,8857	0,8281
Santé	20	0,9703	0,9220	2*	0,0647*	- 0,261*
Activités	1*	-	-	4	0,5640	0,5286
Finances et travail	21	0,9463	0,8297	10	0,79	0,7598
Loi	8	0,9181	0,8052	0*	-	-

* Nombre d'événements insuffisant.

Avec ces trois tests, nous croyons avoir démontré, avec une certaine objectivité, que les questionnaires A et B sont, à toute fin pratique, équivalents et que par ce fait il est possible de les considérer comme un seul et unique questionnaire. En effet, aucun de ces test ne démontre que les deux questionnaires démontrent des variabilités importantes dans les catégories inversées. Ceci démontre (et on devait se poser la question vu le grand nombre d'événements (178) à évaluer) assez clairement que l'ordre de présentation des catégories d'événements n'affecte pas, de façon générale, l'évaluation des événements.

4.0 LES ÉVÉNEMENTS STRESSANTS DES ÉTUDIANTS ET DU COLLÈGE DE LÉVIS-LAUZON

4.1 CRITÈRES DE SÉLECTION DES ITEMS

Maintenant que nous considérons nos 500 questionnaire comme un tout, il faut maintenant expliquer de quelle façon nous avons sélectionné les événements stressants positifs et négatifs les plus importants pour les cégépiens. Il faudrait dire que nous avons décidé de traiter séparément les événements positifs des négatifs. Un événement était considéré positif lorsque sa moyenne était plus petite que 4 et négatif lorsque sa moyenne était plus grande que 4. Nous justifions cette décision par le fait qu'il est beaucoup plus facile dans une analyse exploratoire de mettre en évidence les événements lorsqu'ils sont catégorisés de cette manière. Cependant, nous ne sommes pas actuellement en mesure de dire si dans le prochain questionnaire, les événements seront présentés séparés ou regroupés. D'ailleurs, il faudra répondre à d'autres questions comme: doit-on présenter les événements par catégories ou mélangés?

Après avoir analysé les statistiques descriptives, nous en sommes venu à la conclusion que les critères suivants permettraient: 1) d'éliminer les événements provoquant des stress de faible intensité; 2) de conserver les événements les plus populaires et d'intensité moyenne; 3) et de conserver les événements les plus stressants même s'ils ne sont pas très populaires. Cette démarche va, à notre avis tout à fait dans le sens du développement d'un instrument diagnostic qui veut, non pas mesurer les différences individuelles ou classer les étudiants, mais plutôt d'identifier les événements stressants qui affectent le plus nos étudiants.

Critère 1
Eliminer les événements stressants trop neutres ou trop près du choix *Sans Impact* (i.e., *événements stressants positifs* (+1) et les *événements stressants négatifs* (-1).
Critère 2
Conserver les *événements stressants très positifs* (S++) *et très négatifs* (S--) qui ont été vécus par 70% et plus des étudiants
Critère 3
Conserver les *événements stressants extrêmement positifs* (S+++) *et extrêmement négatifs* (S---) qui ont été vécus par 40% et plus des étudiants

4.2 ÉVÉNEMENTS STRESSANTS POSITIFS

Note: Les événements sont présentés par ordre croissant de moyenne. Plus la moyenne est proche de la valeur «7» plus l'événement est positif

	Choix %	Moyenne	s
109. Visiter la parenté	96.154	5.054	1.256
077. Avoir des relations avec la famille de son ami(e)	84.242	5.190	1.620
040. Résoudre le problème de son ami(e)	88.978	5.204	1.536
111. Se faire conseiller par des membres de sa famille	94.758	5.245	1.270
166. Travailler pour gagner de l'argent	88.105	5.308	1.629
139. Apprendre à conduire une automobile.	73.992	5.339	1.724
108. Se réunir en famille	95.565	5.560	1.319
005. Rendre service à d'autres élèves	98.960	5.615	1.098
089. Être encouragé(e) par ses parents pour étudier	95.591	5.682	1.382
095. Apprendre le mariage d'une personne	76.104	5.689	1.197
006. Bien s'entendre avec un professeur	97.782	5.696	1.186
080. Revoir les membres de sa famille	95.171	5.704	1.330
113. Être heureux de son apparence physique.	96.154	5.720	1.561
165. Avoir des parents qui aident financièrement	85.111	5.748	1.337
041. Rencontrer un(e) ancien(ne) ami(e)	93.952	5.768	1.372
004. Apprendre la naissance d'un enfant	73.131	5.769	1.247
140. Avoir assez d'argent pour ses besoins	97.590	5.796	1.600
026. Avoir des parents qui prêtent leur automobile.	78.629	5.826	1.299
044. Connaître une nouvelle personne	97.996	5.829	1.088
136. Pratiquer une activité sportive ou de loisir.	96.774	5.850	1.210
084. Connaître des personnes au cégep	99.798	5.871	1.130
092. Avoir des nouvelles d'un membre de la famille qui a dû s'éloigner	74.194	5.883	1.241
138. Être en bonne forme physique	94.343	5.893	1.196
156. Trouver un emploi	76.660	5.906	1.281
042. Avoir des relations sexuelles	79.352	5.906	1.467
091. Bien s'entendre avec les membres de sa famille	99.797	5.907	1.312
093. Jouir d'une plus grande liberté venant des parents	92.137	5.921	1.315
017. Être admis(e) au cégep	92.972	5.940	1.324
135. Gagner au jeu	91.331	5.966	1.105
013. Être complimenté(e) pour avoir réussi un examen	94.769	5.994	1.101
001. Réussir un examen	99.799	6.034	1.477
087. Être aimé(e) par sa famille	98.992	6.056	1.180
142. Recevoir son chèque de paye	89.357	6.082	1.201
046. S'engager dans une relation amoureuse	86.546	6.089	1.241
088. Être encouragé(e) par sa famille	97.988	6.099	1.163
054. Être de bonne humeur	99.399	6.105	1.129
048. Participer au bonheur d'un(e) ami(e)	97.194	6.130	1.063
143. Avoir un bon prêt et bourse.	58.635	6.134	1.324
045. Avoir le coup de foudre	71.543	6.161	1.263
049. Être avec son ami(e)	96.192	6.167	1.084
002. Réussir un cours	91.968	6.189	1.467
050. Savoir que son ami(e) est heureux(se)	96.794	6.192	1.047
053. Préparer une surprise à quelqu'un	95.992	6.192	0.992
051. Avoir des amis	99.799	6.198	1.080
141. Être apprécié(e) à son travail	90.946	6.226	1.147
045. Aimer un gars ou une fille	96.988	6.259	1.224
052. Pouvoir compter sur une personne que l'on aime beaucoup	98.594	6.278	0.992
047. Se sentir apprécié par ses amis	99.197	6.294	1.027

4.3 ÉVÉNEMENTS STRESSSANTS NÉGATIFS

Note: Les événements sont présentés par ordre croissant de moyenne. Plus la moyenne est proche de la valeur «7» plus l'événement est positif

	Choix %	Moyenne	s
148- Demander de l'argent à ses parents	79.032	5.043	1.411
146- Dépendre financièrement des parents	72.435	5.126	1.451
159- Dépenser lorsqu'on n'a pas beaucoup d'argent	73.992	5.223	1.486
021- Faire un exposé oral en classe	83.567	5.336	1.860
119- S'inquiéter de la santé d'un(e) ami(e)	81.563	5.342	1.491
073- Avoir de la difficulté à se rejoindre à cause des occupations	81.124	5.389	1.222
114- Être malade (courte durée)	88.153	5.436	1.214
137- Être en mauvaise condition physique.	78.586	5.443	1.254
063- Manquer de diplomatie envers son ami(e)	70.766	5.463	1.084
128- Être très souvent fatigué(e)	84.538	5.474	1.258
074- Attendre quelqu'un qui est en retard	95.582	5.529	1.244
072- Avoir une relation tendue avec un copain ou une copine	78.068	5.543	1.347
022- Être dans un cours où les étudiants ne sont pas sociables	78.672	5.545	1.216
127- Avoir de la difficulté à dormir	71.630	5.570	1.257
061- Ne pas savoir quoi dire ou quoi faire	88.153	5.647	1.209
153- Manquer de temps pour bien faire le travail	73.239	5.650	1.216
098- Se disputer avec les membres de sa famille	88.911	5.653	1.381
075- Être de mauvaise humeur	97.586	5.674	1.134
121- Avoir quelqu'un de malade dans sa famille	72.345	5.678	1.342
081- Être jaloux (se)	79.879	5.682	1.331
102- Endurer les conflits entre les membres de la famille	70.825	5.715	1.340
023- Avoir un professeur qui n'aime pas répondre aux questions	74.950	5.722	1.219
060- Se faire demander des comptes sur ses allées et venues	72.636	5.722	1.254
026- Avoir un professeur qui enseigne trop vite	90.964	5.800	1.242
056- Subir l'éloignement prolongé d'une personne aimée	81.526	5.852	1.362
016- Manquer de temps pour étudier un examen	91.549	5.894	1.223
017- Manquer de temps pour faire un travail	88.956	5.915	1.213
055- Mettre fin à une relation amoureuse	78.024	5.991	1.453
062- Se faire narguer en public	74.699	6.012	1.281
015- Être méprisé(e) pour avoir échoué un examen	64.097	6.030	1.271
118- Apprendre qu'une personne chère est gravement malade ou blessée	71.888	6.046	1.405
160- Manquer d'argent	69.014	6.082	1.187
012- Avoir un trou de mémoire pendant un examen	96.787	6.189	1.387
144- Manquer d'argent pour ses besoins primaires (nourriture, loyer, etc.)	42.084	6.235	1.241
171- Se faire voler	69.497	6.289	1.282
013- Échouer un examen	90.361	6.322	1.243
014- Échouer un cours	67.936	6.394	1.223

5.0 ÉVÉNEMENTS STRESSANTS PAR CATÉGORIES

5.1 VIE A L'ÉCOLE

ÉVÉNEMENTS POSITIFS	ÉVÉNEMENTS NÉGATIFS
• Réussir un examen • Réussir un cours • Être complimenté(e) pour avoir réussi un examen • Connaître des personnes au cégep • Rendre service à d'autres élèves • Bien s'entendre avec un professeur • Être admis(e) au cégep	• Vivre l'approche des examens de mi-session ou fin de session • Avoir un trou de mémoire pendant un examen • Échouer un examen • Échouer un cours • Être méprisé(e) pour avoir échoué un examen • Manquer de temps pour étudier un examen • Manquer de temps pour faire un travail • Faire un exposé oral en classe • Être dans un cours où les étudiants ne sont pas sociables • Avoir un professeur qui n'aime pas répondre aux questions • Avoir un professeur qui enseigne trop vite

5.2 VIE FAMILIALE

ÉVÉNEMENTS POSITIFS	ÉVÉNEMENTS NÉGATIFS
• Être encouragé(e) par sa famille • Être encouragé(e) par ses parents pour étudier • Revoir les membres de sa famille • Bien s'entendre avec les membres de sa famille • Avoir des nouvelles d'un membre de la famille qui a dû s'éloigner • Jouir d'une plus grande liberté venant des parents • Apprendre la naissance d'un enfant • Apprendre le mariage d'une personne • Avoir des parents qui prêtent leur automobile • Se réunir en famille • Visiter la parenté • Se faire conseiller par des membres de sa famille • Être aimé(e) par sa famille	• Se disputer avec les membres de sa famille • Endurer les conflits entre les membres de la famille

5.3 VIE AFFECTIVE

ÉVÉNEMENTS POSITIFS	ÉVÉNEMENTS NÉGATIFS
• Résoudre le problème de son ami(e) • Rencontrer un(e) ancien(ne) ami(e) • Avoir des relations sexuelles • Aimer un gars ou une fille • Connaître une nouvelle personne • Avoir le coup de foudre • S'engager dans une relation amoureuse • Se sentir apprécié par ses amis • Participer au bonheur d'un(e) ami(e) • Être avec son ami(e) • Savoir que son ami(e) est heureux(se) • Avoir des amis • Pouvoir compter sur une personne que l'on aime beaucoup • Préparer une surprise à quelqu'un • Être de bonne humeur. • Avoir des relations avec la famille de son ami(e) • Être aimé(e) par sa famille	• Mettre fin à une relation amoureuse • Subir l'éloignement prolongé d'une personne aimée • Se faire demander des comptes sur ses allées et venues • Ne pas savoir quoi dire ou quoi faire • Se faire narguer en public • Manquer de diplomatie envers son ami(e) • Avoir une relation tendue avec un copain ou une copine • Avoir de la difficulté à se rejoindre à cause des occupations • Attendre quelqu'un qui est en retard • Être de mauvaise humeur • Être jaloux (se)

5.4 SANTÉ

ÉVÉNEMENTS POSITIFS	ÉVÉNEMENTS NÉGATIFS
• Être heureux de son apparence physique	• Être malade (courte durée) • Apprendre qu'une personne chère est gravement malade ou blessée • S'inquiéter de la santé d'un(e) ami(e) • Avoir quelqu'un de malade dans sa famille • Avoir de la difficulté à dormir • Être très souvent fatigué(e)

5.5 ACTIVITÉS SPORTIVES, JEUX ET LOISIRS

ÉVÉNEMENTS POSITIFS	ÉVÉNEMENTS NÉGATIFS
• Gagner au jeu • Pratiquer une activité sportive ou de loisir • Être en bonne forme physique	• Être en mauvaise condition physique

5.6 FINANCES ET TRAVAIL

ÉVÉNEMENTS POSITIFS	ÉVÉNEMENTS NÉGATIFS
• Avoir assez d'argent pour ses besoins • Être apprécié(e) à son travail • Recevoir son chèque de paye • Avoir un bon prêt et bourse • Trouver un emploi • Avoir des parents qui aident financièrement • Travailler pour gagner de l'argent	• Manquer d'argent pour ses besoins primaires (nourriture, loyer, etc.) • Dépendre financièrement des parents • Demander de l'argent à ses parents • Manquer de temps pour bien faire le travail • Dépenser lorsqu'on n'a pas beaucoup d'argent • Manquer d'argent

5.7 LOI

ÉVÉNEMENTS POSITIFS	ÉVÉNEMENTS NÉGATIFS
	• Se faire voler

6.0 AMORCE D'ANALYSES CONFIRMATOIRE

Compte tenu du but de cette recherche: identifier les événements stressants qui affectent le plus les étudiants du cégep de Lévis-Lauzon, il n'est pas dans nos intentions (admises) de poursuivre cette recherche dans le but de construire un instrument de mesure unidimensionnel. Cependant, (et seulement par curiosité!!!) il peut être intéressant de mesurer la consistance interne. Ceci nous permettra de vérifier dans quelle mesure les items mesurent le même trait (domaine ou contenu).

Catégories	n	Événements négatifs (coeff-alpha)	n	Événements positifs (coeff-alpha)
Vie école	11	0,8858	7	0,8793
Vie affective	11	0,8907	17	0,8914
Vie familiale	2**	0,7959	12	0,8935
Santé	6	0,8721	1*	-
Activités sportives, jeux et loisirs	1*	-	3	0,5491
Travail et finances	6	0,8336	7	0,8026
Loi	1*	-	0*	-

* Nombre d'événements insuffisants.
** Pour seulement 2 événements, coefficient alpha exceptionnel

Nous constatons que les coefficients alpha sont , compte tenu du nombre d'items analysés, très élevés. Ceci signifie que les événements regroupés dans les catégories sont très reliés entre eux.

7.0 CONCLUSION ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Dans cette étude, nous avons résumé la méthode avec laquelle nous avons sélectionné et identifié les événements stressants (positifs et négatifs). Pour plus d'informations, nous vous invitons à consulter le document: Les événements stressants de la vie du cégépien — Construction d'une échelle de mesure.

Dans le but de valider notre liste d'items et d'identifier les événements les plus stressants (positifs et négatifs), nous avons fait une expérimentation auprès d'étudiants du cégep de Lévis-Lauzon. Nous avons profité de cette occasion pour vérifier si l'ordre de présentation des 178 événements avait un impact sur la façon de répondre. Les résultats obtenus (choix étudiant en % et intensité des événements) nous démontrent

que les événements retenus sont de très bons indicateurs des événements stressants des étudiants du cégep de Lévis-Lauzon.

Une recherche effectuée auprès de d'autres collèges du Québec pourrait nous permettre de comparer les diagnostics de chaque collège et incidemment de vérifier les événements communs et ceux qui diffèrent d'une institution à l'autre.

Dans le but, de démontrer notre validité de concept, nous pourrions comparer les résultats de notre échelle à ceux d'une échelle unidimensionnelle mesurant le même trait, mais d'une façon différente.

Dans le but de donner de l'importance à nos catégories, il faudrait replacer les événements qui sont seuls ou presque seuls dans leur catégorie. Un nombre trop réduit d'événements dans une catégorie, ne leur donne pas beaucoup de poids.

Il serait également intéressant d'expérimenter l'échelle dans des groupes plus spécifiques. Par exemple, comparer les résultats obtenus par un groupe de soins infirmiers à un groupe de sciences pures. Ceci nous permettrait de vérifier la sensibilité de notre instrument.

La construction d'une échelle prend toujours beaucoup de temps. Nous n'échappons pas à cette règle. De plus le fait que notre échelle ne soit pas de type unidimensionnelle ne facilite pas la tâche. Surtout en analyse confirmatoire, il est très difficile d'utiliser les mêmes outils (consistance interne, la corrélation item-total, etc.) utilisés par les instruments unidimensionnels pour vérifier fidélité et la validité de l'instrument. D'ailleurs, il n'existe pas beaucoup de littérature sur le sujet. Les méthodes confirmatoires demeurent donc un choix très intuitif du chercheur et demandent en général de très longues justifications.

Finalement, nous tenons à vous signifier notre regret d'utiliser un vocabulaire aussi hermétique que la statistique pour expliquer avec quel sérieux nous avons réalisé cette recherche. Nous nous rendons compte de ce problème et nous espérons pouvoir remédier à cette lacune lorsque nous ferons l'analyse des événements. En effet, si la statistique nous aide énormément à comprendre pourquoi un énoncé a été retenu, elle n'est pas très utile pour expliquer ce que représente cet énoncé pour un étudiant, pour le professeur, pour un parent ou un administrateur. Nous croyons qu'il serait important pour analyser et surtout interpréter les résultats, de s'associer à un groupe multidisciplinaire (sociologues, psychologues, étudiants, parents, professeurs, administrateurs, etc.). De cette façon, nos résultats pourront s'humaniser un peu plus.

BIBLIOGRAPHIE

Campbell, Joan M., (1983), « *Ambient Stressors. Environment and Behavior* », Vol. 15, No.3, May 1983, pp.355-380.

Chiasson, Luc (1988), Les Événements stressants de la vie du cégépien — Construction d'une échelle de mesure, Cégep de Lévis-Lauzon.

Coyne, J. C., & Lazarus, R. S. (1979), « *Cognitive Style, stress perspective, and coping* ». In Katash, I. L., and Schleisinger, L. (Eds.), Handbook on stress and Anxiety, Jossey-Bass, San Francisco, pp.144-158.

Dohrenwend, B.S., Krasnoff, L., Askenasy, A., & Dohrenwend, B.P. (1978). « *Exemplification of a method for scaling life event-The PERI Life Events Scale* ». Journal of Health and Social Behavior, 19, pp.205-229.

Dohrenwend, B.S., and Dohrenwend, B. P., (Eds.) (1982) Stressfull Life Events and Their Contexts New York: Neale Watson Academic Publications, New York.

Dohrenwend, B.S., & Dohrenwend, B.P. (Eds.). (1973). Stressfull life events: Their nature and effects.Wiley, New York.

Dohrenwend, B. S., Life events as stressors : « *A methodological inquiry* ». Journal of Health and Social Behavior, 1973,14, pp.167-175.

Dohrenwend, B. P., (1973) «*Problems in Defining and Sampling the Relevant Population of Stressfull Life Events*». Dohrenwend, B.S., & Dohrenwend, B.P. (Eds.).Stressfull life events: Their nature and effects, Wiley,New York.

Hanson, D.A., & Johnson, V.A. (1979). « *Rethinking family stress theory: Definitional aspects* ». In W.R. Burr, R., Hill, F.I. N & I.K. Reiss (Eds.), Contemporary Theories about the Family, Vol. 1, Free Press, New York.

Holmes, Thomas H & Minoru Masuda. (1967) « *The Social Readjustment Rating Scale: A Cross-Cultural Study of Japanese and Americans* », Journal of Psychosomatic Research, Vol. 11, pp. 227-237, Pergamon Press, New York.

Holmes, Thomas H. , Minoru Masuda & Robert L. Casey, (1967) « *Quantitative Study of Recall of Life Events* », Journal of Psychosomatic Research, Vol. 11, pp.239-247, Pergamon Press, New York.

Kanner, A.D., & Coyne, J. (1979). « *Uplifts, hassles, and a little androgyny* ». Paper presented at the meeting of the Western Psychological Association, San Diego, California,6 avril.

COLLOQUE 10e ANNIVERSAIRE DE

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

L'intelligence efficace de l'apprenant: comment en équilibrer les composantes

par

Achille JOYAL,
professeur au Collège de Trois-Rivières

Atelier S.10

L'INTELLIGENCE EFFICACE DE L'APPRENANT: COMMENT EN ÉQUILIBRER LES COMPOSANTES

Peut-on contribuer, de l'extérieur et comme enseignant ou moniteur d'apprentissage, au développement des moyens de l'intelligence humaine? Il n'est pas sûr pour tous, professeurs ou experts de l'esprit humain, que le changement des facteurs cognitifs soit tout simplement possible; on n'a réussi à le prouver scientifiquement que depuis 1980.

Platon se demande, via Socrate, si la vertu peut être enseignée, dans le Protagoras[1] et d'autres dialogues. On sait très bien la réponse; néanmoins, nombre d'Anciens croyaient profondément que l'excellence, l'arêté grecque visant la réalisation maximale et harmonieuse de l'homme, tenait plutôt à la naissance et donc était une qualité surtout héréditaire. Bel exemple de préjugé aristocratique, ou encore national, permettant de justifier la restriction des privilèges à des castes réputées stables.

Le sociologue Pierre Bourdieu, dans La reproduction[2], dénonce une forme de scolarisation fondée sur le gel des savoir-faire et de la pensée, à la faveur de la transmission d'habiletés sociales fondées sur le langage et son prestige hérité. Lorsque le maître de Yale Robert Sternberg essaie d'expliquer au grand public le bien-fondé des tentatives - réussies et chiffrées - pour accroître les capacités, sinon le "quotient des tests", de l'esprit humain soumis à l'entraînement méthodique, il se heurte à la résistance de la tradition, du consensus des honnêtes gens, du "sens commun" routinier de la société.

Ne croit-on pas couramment que les styles d'apprentissages, vus comme traits fatalements accusés de tel esprit rompu à des exercices de perception réalisés à l'école et dans la vie quotidienne, ces "plis cognitifs" devraient être respectés, détectés soigneusement dans leur complexe idiosyncrasie, pour une incitation des enseignants à modeler chaque intervention sur le "profil" de chaque individu? On s'est avisé, en certaines écoles pédagogiques, de la grande diversité des modes d'accès à la connaissance, mais pas toujours en pénétrant les causes de la diversification alléguée. Si l'on va plus loin que la constatation statistique des tendances, on se rend vite compte du fait que les deux pôles majeurs de la pensée, la déduction et l'induction, reçoivent un traitement inégal, d'une famille d'esprits à une autre, ou même d'une région du monde à une autre. Or, chacune de ces tendances opposées, ex.: l'empirisme anglais traditionnel ou l'esprit de système européen, de style franco-germanique, se trouve corrigée par l'école dans chacun des cas.

Ce serait bien étonnant, même en terme de sens commun, si l'esprit humain s'avérait incapable d'un léger accroissement de ses capacités: ne voit-on pas l'enfant, de ses premiers mois jusqu'à l'avènement de la pensée adulte (hypothético-déductive, de 12 à 15 ans environ selon Piaget) acquérir constamment de nouvelles habiletés de perception? Pourquoi refuser à priori la chance d'évoluer encore, au-delà de l'âge par excellence du développement, l'adolescence?

De plus, si l'on réfléchit au fait patent du progrès des habiletés logiques, au contact de maîtres de philosophie et de mathématiques, entre autres, sans exclure les sciences de raisonnement comme la physique et la chimie, on se rend compte que la croissance peut continuer bien au-delà de 15 ou 16 ans, voire au-delà de la vingtaine et même dans la maturité avancée, pourquoi pas. Qui sait si les pourcentages, assez lourds, d'abandons des études collégiales au Québec, près de 35% de 1987 à 1988, ne se verraient pas radicalement abaissés, dès que les apprenants à risque arrivant du secondaire sauraient que des programmes d'enrichissement cognitif leur sont offerts.

Suivant un ordre logique, nous proposons: l'apprentissage humain peut faire l'objet d'un enseignement; or, la gestion mentale des polarités s'apprend, car les déductifs et les inductifs extrêmes sont aptes à l'auto-régulation corrective; donc cette forme de contrôle mental, dit "metacognition" en anglais, peut être enseignée.

I- Tout apprentissage humain peut être enseigné, s'il est réalisé consciemment.

On voit le rôle correctif des égaux, dès le premier degré: l'oeil critique des compagnons redresse la perspective autistique, au départ, i.e. non raisonnée, sans référence à la logique (fondée sur le dialogue) de sorte que l'enfant qui se met en devoir de dessiner trouve les sens des proportions grâce aux remarques de l'entourage, même en l'absence d'un adulte. A fortiori, la présence d'un expert contribue directement à l'orientation judicieuse de l'apprentissage.

Les recherches des collègues de Jean Piaget ont montré, en divers secteurs du savoir humain, comment l'assimilation et l'accommodation, où se construisent les schèmes de connaissance de l'environnement par une incessante reconstruction pour que l'esprit s'adapte aux nouvelles données perçues, est aidée, renforcée ou même précipitée par la seule intervention d'un observateur. Une présence humaine attentive est déjà une forme d'enseignement, que la communication soit verbale ou non.

S'il est vrai que "de façon générale, le cerveau n'apprend pas en recevant ou en enregistrant l'information provenant du professeur", il n'en est pas moins vrai que les apports de l'enseignant forment les circonstances de l'apprentissage. C'est principalement grâce à l'environnement de la classe que les jeunes s'initient à la pensée méthodique: leur interaction jointe à la supervision des maîtres, si l'on a une conception de leur rôle se limitant à celle de moniteurs, contribuent directement à la démarche d'auto-gestion mentale en progrès.

La théorie des pré-structurants formulée par un proche parent cognitiviste de Piaget, D. Ausubel, voulant que les acquisitions nouvelles dépendent immédiatement, par le jeu du connu préparant à l'inconnu des "organisateurs préalables" placés à l'endroit stratégique dans l'esprit, correspond à l'affirmation générale de la nature essentiellement didactique de l'apprentissage conscient. Enfin, le consensus, de plus en plus marqué- y compris chez les anciens critiques du système piagétien à schèmes génétiques en perpétuelle reconstruction - autour d'une conception dynamique de l'acquisition intellectuelle permet de croire en la spécificité de la démarche humaine d'apprentissage.

2- La gestion mentale des polarités, induction et déduction, peut s'apprendre.

Plus qu'un comportement fugace et menacé d'extinction s'il manque de renforcement, l'apprentissage humain est un processus actif et dynamique. Notre cerveau n'opère pas simplement en termes de stimulus-réponse. Cette évidence, qu'on a de la peine à imaginer "occultée" par des esprits vraiment humains - et pourtant des experts étatsuniens respectés en leur temps, comme J.B. Watson, ont voulu faire de toute l'éducation un jeu de réflexes; d'autres, en la même langue, ont clamé que l'intelligence n'est que du comportement...

La méthode ab absurdo permet de comprendre intuitivement, précisons-le, pourquoi l'auto-régulation est indispensable à l'esprit qui veut échapper à l'attraction déstabilisatrice d'un pôle extrême. Un poète grec, Sophocle, qui eut le plus grand succès au théâtre, se plût à représenter des cas de défaillances cognitives précisément attribuables à l'extrémisme né de l'affectivité, ou encore de l'intérêt. Oedipe se trouve dans ce cas: pour avoir saisi trop vite une hypothèse explicative de l'intervention de Tirésias l'explulsant de Thèbes, - "ce doit être un complot de Créon, le beau-frère qui n'attend que ça..." - il se rend opaque à la complexité de la situation. Alors que tout est en place pour lui permettre un départ en douce, lui évitant de savoir sa terrible identité de "parricide sans le savoir" et d'incestueux par irréflexion, le rationaliste buté se fixe dans l'obstination autoritaire. Le titre grec est Oidipos Tyrannos, "aux pleins pouvoirs", formule parlante s'il en est dans un monde aussi démocratique, Athènes, que les systèmes occidentaux du XXe diècle.

Le diagnostic de la maladie des polarités se trouve posé, avec trois cas de niveau très différent. En retenant le seul exemple mythique, pouvons-nous proposer une intervention humaine aidant l'apprentissage? La pièce de Sophocle en est remplie: les personnages du choeur, groupe chantant et dansant qui peut conseiller une orientation vers la pensée globale, sont les meilleurs enseignants. A l'inverse, une personne empirique à l'extrême, Jocaste, la mère-épouse, qui se découvrira par intuition bien avant que le rationaliste accepte de voir la réalité, lui conseille un irrationalisme tâtonnant: "il vaut mieux vivre à l'estime, au hasard", affirme-t-elle, ce qui a le don d'impatienter un esprit extrémiste du pôle opposé. Que pouvait et devait faire le prince Oedipe? Pouvait-il apprendre à contrôler ses perceptions?

Dans la réalité ordinaire, un enfant précipité dans ses jugements doit apprendre à modifier son attitude, passant de l'impulsivité à la réflexion. Il appert que la polarité extrême est corrigible aussi bien dans le cas inverse: la tendance à la généralisation abusive se redresse dans l'interaction par le dialogue, avec ses parents et les enfants de l'entourage. C'est, au fond, l'[illegible] normale de la logique par la communication. Il faut néanmoins dépasser l'évidence de ce premier regard.

La démonstration positive ne peut se faire que rationnellement; bien prétentieux quiconque voudrait en énoncer les secrets à partir de son expérience... L'intelligence, comme le veut un dicton, est donnée à tous, mais le problème est encore de savoir s'en servir! La meilleure preuve du contrôle mental des extrêmes, montrant combien elle est accessible à l'apprenant, c'est bien qu'il y ait apprentissage. Si l'esprit demeure parfaitement déductif, il croit tout savoir: c'est la suffisance de l'ignorant qui ne rencontre pas son Socrate; si au contraire un esprit s'enferme dans la certitude que tout est singulier, "qu'on ne sait jamais", vu la soi-disant impossibilité de formuler des principes généraux, on arrive à l'impasse des sociétés sans code et des villes à la croissance anarchique.

Les diverses tendances cognitives, ou "styles", semblent corrigibles, sans exception. Les contextuels, ou "field-dependent",[4] peuvent acquérir l'habileté complémentaire des "independent of the field", ou sectoriels. L'esprit analytique a le pouvoir de passer à la sythèse et vice-versa: les professeurs de sciences et de composition française le constatent quotidiennement. En somme, toute personne peut aspirer au juste dosage des habiletés complémentaires; chacun peut s'orienter vers l'idéal cognitif de l'Esprit pur: la perception globale, immédiate, exactement située entre les pôles de la pensée linéaire, induction et déduction.

3- Le bon usage des composantes cognitives peut être enseigné.

Il y eut des centaines de diplomates, avant et après Machiavel, pour comprendre la nécessité de l'alternance dans la suite des pouvoirs politiques. De même, il y a des milliers de psychologues, et ce de plus en plus grâce à la diffusion des travaux européens, de Piaget[5] et Vygotsky[6] notamment, pour voir les principes de construction du savoir humain. Quant à Oedipe, s'il n'y a guère de princes avertis du risque de parricide et d'inceste, il est sûr que les conflits avec le père sont le lot menaçant des fils, du moins dans l'inconscient. Est-ce à dire qu'on enseigne généralement avec succès la gestion des tendances qui composent l'esprit, de sorte que les "héros tragiques" seraient des délinquants, ou marginaux de la métacognition? Aux lecteurs d'en juger.

Comme on l'a vu à propos de l'innéisme des anciens Grecs sur l'éducation à la vertu, on doit maintenant s'interroger sur la pertinence des anciennes conceptions unitaires de l'intelligence. En effet, si l'esprit humain est vu comme un système, au lieu d'un réseau de facultés diverses, il est difficile d'intervenir pour lui permettre un accroissement. Si au contraire on sait "par quel bout le prendre", il devient tout à fait possible de l'enrichir par l'exercice.

On prouve le mouvement en marchant; l'action expérimentale a donné un élan vigoureux à la théorie. En 1980, Reuven Feuerstein publie une étude sur l'enrichissement cognitif réalisé à partir d'exercices mentaux;[7] en 1982, le Gouvernement du Vénézuela confie à des experts de Harvard, R.J. Herrnstein et autres, le soin d'organiser une série de cours propres à développer les habiletés de raisonnement, inductif et déductif, chez des enfants vénézuéliens de Barquisimeto, près de Maracaïbo.[8] Observation, classification, raisonnement, usage critique du langage, formulation et vérification d'hypothèses, solution de problèmes, créativité et prise de décisions constituaient le programme. Or les résultats furent assez probants.

Les résistances de principe à l'idée même d'enseigner directement les opérations intellectuelles demeurent tenaces; au Canada, citons la controverse de professeurs de l'Université Western Ontario (London) dans Interchange: quatre collègues raillent les "Aerobics for the mind", à quoi répond fermement Philip H. Winne: "Intelligence and thinking skills"; du tac, au tac, trois des quatre objecteurs de London répliquent encore: More aerobics for the mind? A reply to Winne", en 1989 (p. 35-38; 39-52; 53-56).

Au fond du problème: les vues opposées sur la nature une ou multiple de l'intelligence. Citons Winne:

> "The data from Herrnstein et al.'s" study contradict the entity view of intelligence which McPeck et al. implied as "the standard psychometric view of intelligence..." Herrnstein et al.'s data also correspond to the prevailing perspective among scolars researching intelligence, from Binet to Sternberg (see Keating, 1984). It is thus possible to adopt the instrumental-incremental view of intelligence."

Il convient maintenant de rappeler que les découvertes de Binet, au début du siècle, sont considérées comme des succès de pionnier, annonciateurs de nombreuses percées dans la recherche internationale, comme le signalent des experts des E-U. Quant à la clarification des vues de Robert J. Sternberg, en cours depuis 1977 environ, elle se produit en ralliant de plus en plus de spécialistes, disons mieux: de connaisseurs, des États-Unis et du monde anglo-saxon en général. "Intelligence is mental self-government", titre d'une contribution de 1988, résume la théorie en voie de s'imposer, tranquillement. L'intelligence, comme tout gouvernement, doit légiférer, exécuter, juger; l'analogie, proposée dès 1927 par C. Spearman, qui suivait de peu les découvertes de L.L. Thurstone (The nature of intelligence, 1924) sous le titre The abilities of man, amène à comprendre la nature hiérarchique du sytème de règle globale.

---

a) Voir un aperçu des résultats, p. 6, encart.

La flexibilité est le trait caractéristique de l'esprit intelligent, déclare Sternberg[1] (art. cité, 144) d'après Campione & Brown, contributeurs du volume Human intelligence: Perspectives on its theory and measurement (Norwood, Ablex, 1979) 139-164. Plus récemment, une collaboration de Hunt et Sternberg veut contraster les rôles respectifs des deux modes fondamentaux de traitement de problèmes: "flexibility and proceduralization". On y reconnaît la distinction entre l'attitude conservatrice et le "libéralisme", analogue à la distinction piagétienne entre l'assimilation du nouveau et l'accommodation. Est-il nécessaire de rappeler que cette complémentarité recouvre largement celle qui unit l'induction (pensée divergente, ouverte, libérale) et la déduction (convergence, organisation, conservation)?

Les résultats chiffrés de BARQUISIMETO

Différence des gains d'habileté dès la passation initiale (PRETEST)	Effet du test:	O.L.S.A.T.[1]:	0.9
		CATTEL[2]:	2.1
		G.A.T.[3]:	1.4
GAINS mesurés après les exercices, à l'intérieur du groupe expérimental:		O.L.S.A.T.:	4.1
		CATTEL:	1.3
		G.A.T.:	10
ECART mesuré par le post-test relativement au pré-test		O.L.S.A.T.:	27 -- 39.9
		CATTELL:	49.9 -- 57.6
		G.A.T.:	123.1 -- 147.9

1. RAISONNEMENT - BASES
2. LANGUE
3. SOLUTION DE PROBLEMES
4. PRISE DE DECISION
5. PENSEE CREATIVE

Résumé: Bien que "l'effet du test" ait une influence (moins de 1.5) l'accroissement est significatif au-delà de ce facteur (jusqu'à 10% pour le test d'habiletés générales en cinq parties. Telles sont, précisément, les principales vulnérabilités chez les apprenants déficients.

---

1 Otis-Lennon School Ability Test

2 Cattell Culture-Fair Intelligence Ability Test

3 General Abilities Test

CONCLUSION

L'étude citée de R. Feuerstein, Instrumental enrichment, a pour sous-titre: "Redevelopment of cognitive functions of retarded performers". La méthode clinique se fonde sur Piaget, comme d'ailleurs les travaux soviétiques de Vygotsky et Luria. C'était une méthode révolutionnaire à son heure dans le monde anglo-saxon, sans être inconnue au Québec. Orientée vers "apprendre à apprendre", la batterie d'exercices correctifs s'apparente aux instruments mis au point par l'équipe de Hernnstein au Vénézuela en 1982.

A la même époque, une chercheuse québécoise, Mirette Torkia-Lagacé, entreprenait sa première analyse des capacités de pensée formelle chez des cégépiens de la région du Québec. L'équipe Désilets-Roy, du Collège de Rimouski, s'est formée peu après, visant un développement métacognitif analogue à celui du groupe Démarches de Limoilou. Assez curieusement, alors que le principe de l'enrichissement des composantes intellectuelles est admis et même appliqué en Israël, aux E-U. et au Québec, il semble que des résistances "conservatrices" tiennent bon au Canada anglais, entre autres.

En France, les travaux de La Garanderie connaissent une diffusion croissante, si l'on en juge par un compte rendu de Michèle Verneyre lors du Colloque d'Aix en 1987. L'auteur des Profils pédagogiques et de Pédagogie des moyens d'apprendre insiste sur la "rémédiation mentale", comme dit M. Verneyre (p. 49) pour aider la gestion de l'apprentissage. Il s'agit "de la prise de conscience de son profil par l'apprenant; du geste mental personnel à faire pour atteindre l'objectif assigné, décrit par l'enseignant". Si l'on croit le pédagogue des auditifs et des visuels, qui n'ignore pas la fréquence des "mixtes", les résultats de l'intervention sur la gestion mentale seraient spectaculaires, au niveau de l'école primaire.

Plus près de notre type d'enseignement, Edward Shapiro, dans une expérience très probante réalisée dans un Collège technique de Pennsylvanie, montre qu'une simple intervention métacognitive de 30 heures, à raison de 2 périodes hebdomadaires, peut mener des élèves en difficulté d'apprentissage à des seuils d'acquisition de 10% à 12 % plus élevés, sur une période de trois ans, alors que les élèves moyens non instruits à la gestion mentale régressent dans le même temps et que les forts, dans le tiers supérieur, demeurent stables sans améliorer leur performance.

Voilà des "précédents" à observer, si l'on est de tendance empirique; des "preuves irréfutables" de la nature souple de l'intelligence: l'école ordinaire, d'une part, et des interventions spéciales, d'autres part, réussissent à lui imprimer une orientation plus efficace. Que ce soit par l'équilibre des penchants, visuels ou bien auditifs, à la manière du docteur Lafontaine et du maître des Paidoguides parisiens, ou encore à la mode clinique de Montmarquette à Montréal dans les milieux défavorisés, selon les principes définis par Feuerstein, ou même selon les théories de la triple fonction, chères à Robert Sternberg, il faut le reconnaître, globalement, pour communiquer cette découverte avec notre capacité d'intuition de l'an 2000. Les habiletés cognitives de base peuvent être accrues par l'enseignement.

Achille Joyal

Notes

1- L'oeuvre met en scène le fameux sophiste auquel on attribue l'axiome: "L'homme est la mesure de toutes choses", mot d'ordre chez certains pragmatiques de l'Antiquité à nos jours.-Composée vers 380 av. J-C.

2-Paris, Editions de Minuit, 1970, 280 p.

3-Produite entre 428 et 425, alors que Socrate avait environ 40 ans.

4-Terminologie de Witkin reprise par Pascual-Leone dans Cognitive development and cognitive style: a general psychological integration. Lexington, Mass, Health Lexington Books,1977.(thèse de Genève inspirée de l'école de Piaget).

5-Citons Logique et connaissance scientifique, in Encyclopédie de la Pléiade (Paris, Gallimard, 1967) et L'équilibration des structures cognitives (Paris PUF,1975; ceux de brillants disciples comme Jerome S.Bruner,ex.Les processus de préparation à la perception (PUF 1958, trad. de l'anglais) mais surtout le précurseur, introducteur et continuateur de Piaget aux E-U, John H. Flavell, ex. Cognitive development, chez Prentice-Hall en 1985.

6-Le plus grand mérite, chez ce chercheur trop surveillé par Staline, fut de travailler selon les méthodes piagétiennes tout en se défendant bien de suivre en URSS des "idéologies bourgeoises".

7-Voir Bibliographie; aussi Rosine Debray et Bernard Douet,"La réanimation cognitive à la pré-adolescence",Psychologie française 34,4 (déc.89)285-292. La thèse de Sorbonne soutenue en 1970 établit la possibilité de "l'éducabilité cognitive des sujets déficients"et propose des méthodes y remédiant,à base de relations interpersonnelles curatives.C'est le mode "médiatisé".

8-Abilities of man: their nature and measurement. Londres 1927; trad. Les aptitudes de l'homme. Leur nature et leur mesure. Paris,Arts et Métiers,1937.

9-Citons l'ouvrage initial: Intelligence, information processing and analogical reasoning: the componential analysis of human abilities (Hillsdale,NJ, Erlbaum,1977,348 p.;Handbook of human intelligence (Cambridge,CUP.1982) et, en collab. avec J.B. Baron, Teaching thinking skills: theory and practice. (N-Y, Freeman,1987), pour un aperçu de la production du maître de Yale.

10-"Teaching self-management skills to learning disabled adolescents",in Learning disability quarterly 12,(aut.89) 275-287.(Notre annexe, p.9)

Aperçu des résultats obtenus
dans l'expérience du prof. Edward Shapiro
avec des apprenants de programmes professionnels
analogues à ceux des CEGEPs québécois

LD= learning deficients, i.e. en difficulté d'apprentissage;
SM= self-monitoring, i.e. initié à l'auto-régulation mentale;
NSM=non self-monitoring,i.e. non initié à la "métacognition";
NLD=non learning deficient,i.e. non affecté de diff. d'app.
NLD-NSF= sans diff. d'app.et sans initiation à l'auto-régulation.

Expérience longitudinale de 3 ans
avec intervention au 1er trimestre
de la 1ere année,2 x 15 périodes

WRAT-R= Wide Range Achievement Test-Revised. (L'une des mesures).

Renseignements détaillés: Ed.S. Shapiro, Lehigh University,Depart. of Counseling Psychology, School of Psyc. & Special Education, 111, Research Drive, Bethlehem, PA 18015.(Copie du programme: 12$ US).

Nota bene: l'effet égalisateur du programme s'avère très frappant. À la stagnation relative des "non déficients" non guidés s'oppose le décollage spectaculaire des ex-déficients, qui haussent leurs performances de plusieurs points. On peut ainsi rescaper 2/3 des cégépiens à risques du Professionnel.

Table 2
Standardized Scores on WRAT-R

	1985-86	1986-87	1987-88
Reading			
LD-SM	72.56	73.91	81.19
LD-NSM	79.28	73.50	78.83
NLD-NSM	92.56	93.95	92.89
Math			
LD-SM	72.28	80.41	83.29
LD-NSM	82.16	81.65	78.76
NLD-NSM	90.31	90.43	91.09
Spelling			
LD-SM	72.60	74.41	76.95
LD-NSM	79.03	73.65	75.77
NLD-NSM	93.12	95.31	93.67

Note. All scores are based on a standard score, mean = 100, *SD* = 15.

BARBÈS, Pierre, Le niveau conceptuel des élèves de techniques d'éducation spécialisée au CEGEP de St-Jérôme et son application aux stratégies d'apprentissage. 1985,42 p.

BOLT,BERANEK,& NEWMAN; République du Venezuela, commanditaire: Odyssey: a curriculum for thinking. Watertown,Mass. Mastery Education Corporation, 1986.

CHEVRIER,J.& A.INOSTROZA, Relation entre le style cognitif et la maturité vocationnelle des élèves de Secondaire 3 et 5. Hull, Université du Québec, 1982, 2 vol.

FEUERSTEIN,Reuven,"L'attitude active modifiante envers des difficultés d'apprentissage par l'intégration et l'innovation",In Association Québécoise pour les Enfants ayant des troubles d'apprentissage, mars 1978.

• Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive modifiability. Baltimore, University Park, 1980.

JUHEL,J.Rapport de recherche sur le développement didactique de l'intelligence, In L'Année psychologique 89,"89, p.81 suiv.Cite les travaux de Eysenck sur l'accroissement avec l'âge(p.88).

HERRNSTEIN,NICKERSON,DE SANCHEZ & SWETS,"Teaching thinking skills", American Psychologist 41, 1279-1289.(Résume l'expérience de 1982-83 à Barquisimeto, Venezuela).

HUNT,D.E.La méthode du paragraphe à compléter. Trad. R.Desrosiers-Sabbath. Sillery, P.U.Q.1987.(Les changements de niveau conceptuel ont lieu avec des programmes visant l'essentiel,si les élèves sont rassemblés par groupes homogènes, p.75).

MONTMARQUETTE,Cl. et al.Les interventions scolaires en milieu défavorisé. Montréal, U.de M. 1989,144 p.(Progrès cognitifs réels).

MACHADO,L.Alberto, Le droit à l'intelligence.Trad. de l'espagnol. Paris, Economica, 1982, 79 p.

RANCOURT,Richard, & J.-P.DIONNE, Etude des styles d'apprentissage dans les écoles de l'Ontario.(Edition bilingue).Toronto, Min. de l'Educ. de l'Ontario,1981,xvi,163 p.(Détection des tendances cognitives pour aider à préciser l'orientation).

RICHARD,Mario,"Les trois cerveaux dans le processus d'apprentissage", Vie pédagogique 54 (avril "88) 14-17.(Commente Paul D.MacLean, Education and the brain, Chicago 1978).

SAINT-ONGE, Michel, "Les élèves ont-ils vraiment besoin des professeurs?" (Série: Moi j'enseigne...) In Pédagogie collégiale 3,2 (déc.89) 9-13. (Question lancinante et provocante d'un Socrate scolaire!

STERNBERG,R.J.& D.K.DETTERMAN,eds.What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition. Norwood,N.J.Ablex, 1986, VIII,173 p.

WINNE, Philip,"Intelligence and thinking skills", Interchange 20,3 (aut. 89) 39-52.Cf. "Aerobics for the mind", même livraison, contra.

ZIMMERMAN, Barry J. "Student differences in self-regulated learning",In Journal of educational psychology 82,1 ("90) 51-59.(Les plus "doués" sont les plus méthodiques;rôle de l'image de soi).

STERNBERG,R.J. Thinking style inventory. (Instrument pour la détection: le dernier-né, annoncé dans Phi Delta Kappan de mars "90 et disponible chez l'auteur, Department of Psychology,Yale University, P.O. Box 11 A, Yale Station, New-Haven,Ct. 06520).

Guide:

Annexe I

L'intelligence efficace:
à la recherche de définitions

On sait que les dérivés de "intelligentia", terme cicéronien approchant de la richesse du grec "epistemé", étymologiquement "maîtrise globale, compréhension de la structure", ont connu des sorts diversifiés. En italien: élite instruite,éclairée, intelligentsia; en anglais, "espionnage" ou intelligence authentique, c'est selon le niveau conceptuel des locuteurs;en espagnol, inteligencia suggère une véritable aura spirituelle, voire divine. En français, langue fidèle au grec et au latin, la notion désigne la capacité de saisir finement la complexité du réel.

Ce qu'on dit "la chose du monde la mieux distribuée" mais aussi "la faculté dont l'usage est le plus inégal",peut-elle acquérir de l'efficacité par l'intervention didactique, incluant le tutorat?

Oui, si elle est plus que "ce que mesurent mes tests"(plaisanterie de Binet), i.e. la faculté supérieure de perception, intuitive et rationnelle, caractéristique de l'humain. Principe spirituel dont les effets sont mesurables,cette capacité d'apprendre (vues behavioristes) a la plus grande variété de moyens. La réorganisation perceptive de la situation envisagée lui est propre: le savoir se construit, car l'intelligence humaine est "agent", non pas seulement récepteur.

L'intelligence adulte est une hiérarchie de processus, dont la matière première est faite de schèmes perceptifs, capables de saisir la totalité du réel. "Capacité noétique innée"(Burt, unitaire) de "maîtrise progressive de l'environnement" (de Binet à Piaget), la véritable intelligence humaine peut et doit croître.L'invention, la direction de la pensée,le jugement et la compréhension la composent.

L'intelligence efficace tient-elle à l'hérédité? Si peu: les facteurs de conditionnement dans l'enfance l'emportent, comme de nombreuses analyses à variables contrôlées nous le démontrent (Herrnstein, Shapiro, Montsarquette) et même les déficiences dues au milieu peuvent être corrigées (Feuerstein).

Comment fonctionne-t-elle? Le miracle de la connaissance, ou le fait d'apprendre a lieu par étapes: longue incubation, préparant le terrain, imprégné lentement;puis une sorte de couvée, avec distension et réorganisation inconsciente(accommodation, chez Piaget); illumination dans l'intuition, à égale distance des pôles inductif et déductif; éclaircissement et preuve, en alternant les vérifications inductives et déductives.

On voit l'importance de la flexibilité dans la démarche; on sait que les plus doués ont aussi le meilleur contrôle mental, surtout métacognitif, ou réflexif.On développera "pensée divergente"(mal nommée,mais par symétrie commode) et convergence, i.e. l'aptitude à "se retourner vite" autant que celle à suivre rigoureusement le fil de la logique (déduction) et l'examen des données (induction).Naturellement, l'enfance privilégie la divergence; les artistes et les génies savent persister dans cette vivacité féconde, alors que les techniciens, les "professionnels courts" ont vieilli vite,intellectuellement.

Où est le problème? Chez les créatifs d'intelligence médiocre, volontiers délinquents, anti-conformistes sans motifs avouables. A l'inverse, les intelligents disciplinés peu créatifs, nos "forts en thème" des Collèges, peuvent s'avérer trop dociles pour atteindre la compétence de transfert et, parfois, très affamés de succès.

L'intelligence artificielle aide à cerner la définition: des moyens accrus de pousser la performance (moteurs d'inférence, avant et arrière)et conception humaine selon une logique souple,elle a les mêmes outils de base. La différence? Une capacité de retour sur les processus mentaux avantage l'humain: la métacognition.

Les mots ont des frontières nettes en castillan: intelecto -intellect agent; entendimiento - pénétration, saisie globale et intuitive;on distingue trois aptitudes selon les pôles cognitifs et leur centre, i.e. razón (déduction),experiencia (induction) intuición (pivot central). Tradition gréco-latine évidente.

Annexe II

Les styles cognitifs de base, d'après une synthèse de 1985.[1]

1- Dépendance ou indépendance du champ: distinction entre les esprits enclins à la perception contextuelle, donc à retenir plusieurs variables, d'une part, et les analytiques sectoriels, concentrés sur un élément isolé, au champ de vision réduit par habitude acquise.(On dirait mieux:perception ou indifférence...)

Exemple: les contextuels voient l'ensemble des facteurs historiques et géographiques dans une situation socio-politique donnée; les sectoriels vont au concret, à la loupe, risquant de voir trop bien les arbres mais assez mal une forêt.

2- Réflexion ou impulsivité: division caractérielle et développementale. Normalement atténuée avec l'âge: tout enfant est spontanément impulsif, comme tout personne à la retraite penche vers l'attitude réfléchie. Néanmoins, il y a beaucoup à faire en ce domaine dans l'enseignement de la lecture, de la composition écrite et des mathématiques.

3- Convergence ou divergence des pensées: cette dimension affecte la solution de problèmes et le raisonnement logique, tout comme la polarité déduction-induction. Ex. en exploration des hypothèses: les convergents rassemblent vite un faisceau d'éléments qui peuvent s'articuler, alors que les divergents tâtonnent longuement.

4- Uniformisation ou complexité. Il s'agit de la tendance réductionniste, résultat d'une habitude simplificatrice, d'une part; de l'acceptation intuitive et finement consentie de la multiplicité des aspects du réel. Développer l'habileté à saisir les nuances, dans l'enseignement du vocabulaire, exige la modification du style 4.

5- Verbalisation dominante ou place à la visualisation. L'accent est mis sur la parole chez les personnes aux perceptions auditives dominantes, semble-t-il; naturellement, la scolarisation avancée a pour effet d'accroître la première propension, comme on le sait par expérience chez la majorité des enseignants. C'est la visualisation qui nécessite le plus d'effort cognitif dans l'apprentissage de la physique et de la géométrie, notamment.

6- Vue sérielle ou globale: la première chez les pragmatiques anglais et les activistes U.S. que distinguent Honey et Mumford,[2] où la rigueur théorique est négligée, la seconde chez les penseurs introvertis, sensibles aux émotions, expressifs[3] et touchés par l'esthétique, flexibles et capables de complexité (système de Pask).

7- Confiance ou prudence: on reconnaît la division 2, passant ici de l'affectivité à l'aspect cognitif et psychomoteur. Le "divergeur" de Kolb,[4] à l'habileté imaginative d'entrepreneur, s'oppose au "convergeur" peu émotif qui se fie davantage aux choses qu'aux personnes. Voir la division 3, plus axée sur la compétence cognitive.

8- Capacité de conceptualisation ou faiblesse dans la formation des schèmes de référence: on retrouve la problématique de la pensée formelle adulte, en développement à partir de 12 ans environ selon les études menées par J. Piaget et B. Inhelder.[5]

9- Ampleur de catégorisation: Voir 4,6 et 8. Les cours de philosophie poursuivent cet objectif, surtout dans la partie "logique". L'enseignement du français dans la tradition classique atteint des buts analogues, mettant l'accent sur l'expression.

10-Complexité cognitive: c'est la capacité de saisir des construits multidimensionnels.

1- The international encyclopedia of education research and studies, éd. par T.Husen, de Stockholm, et T.N. Postlethwaite, de Hambourg. Article signé D.J. Satterly.
2- Ed. 1986, adaptée par G. Fortin et J. Chevrier.
3-Auteur d'articles sur l'apprentissage des ingénieurs, 1976; cité par Noel Entwistle, Styles of learning and teaching.New-York, Wiley, 1981.
4-D.A. Kolb, The learning style inventory technical manual.Boston, McBer & Co. 1976.
5-De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent.Paris, P.U.F. 1975.
Aussi de Piaget: P.Greco et J. Piaget,Apprentissage et connaissance(PUF 1959)et de multiples traités d'épistémologie génétique, depuis Le langage et la pensée chez l'enfant, 1923.-On voit le "style cognitif international" assoupli à la suite de la diffusion de ses idées, semble-t-il.Cf. Inhelder, Capron & Cornu-Wells, Piaget today. Hillsdale, Erlbaum, 1987, 296 p.

COLLOQUE 10e ANNIVERSAIRE DE

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

Développement de la pensée et de l'action responsable dans une perspective d'acquisition de compétences au collégial

par

Jan PALKIEWICZ,
professeur à l'Université de Montréal

Atelier 5.12

DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE ET DE L'ACTION RESPONSABLE DANS UNE PERSPECTIVE D'ACQUISITION DE COMPÉTENCES AU COLLÉGIAL

Jan PALKIEWICZ

La formation fondamentale au niveau collégial a fait l'objet de multiples communications. Je n'ai pas l'intention de les reprendre, de les résumer, ni même de les synthétiser. Les différentes expressions de cette finalité donnent l'impression que leurs auteurs voient, avec assez de précision, le modèle de l'homme et de la femme qui aurait reçu cette formation fondamentale. Bien plus, d'un colloque à l'autre, le modèle s'améliore, se perfectionne, devient un idéal. Les postulants à cette ascèse intellectuelle, se font rare: l'aide à l'apprentissage devient un noviciat. Au lieu de multiplier les compétences à acquérir, ne serait -il pas plus économique de chercher en amont la source d'une véritable formation fondamentale.

C'est dans cette perspective que s'oriente ma recherche. Il y a longtemps déjà que Bernard Lonergan (1956) a indiqué le chemin à suivre vers une véritable formation. Son oeuvre est très difficile, mais à la lumière des récentes découvertes en neurosciences et en intelligence artificielle, elle prend une autre dimension.

La pensée et son développement

La pensée humaine est un phénomène mental dans lequel des opérations cognitives et métacognitives produisent différents niveaux de connaissance selon certaines conditions et dispositions (Beyer, 1988). Cette définition nous conduit à parler des opérations cognitives, du produit de ces opérations, des connaissances et des conditions de cette production.

Précisions d'abord ce que nous entendons par opérations. Nous les prenons dans le sens piagétien, c'est-à-dire que nous les considérons comme des actions intériorisables, réversibles et qui se coordonnent en systèmes caractérisés par des lois applicables à la structure de l'ensemble (Piaget, 1953, p. 8). Ce sont des transformations, soit par modification de la forme, soit par substitution portant sur le contenu (Piaget, 1948, p. 58). Pour Lonergan (1978), les opérations, telles que celles de voir, entendre, chercher, imaginer, comprendre, réfléchir sont des opérations transitives. Elles ont des objets. Elles sont celles d'un agent appelé sujet, qui agit consciemment et fait l'expérience de lui-même. Mais la qualité particulière de la conscience se modifie selon les différentes opérations que le sujet accomplit. Ainsi, il existe différents niveaux de conscience et d'intentionnalité.

> Au niveau empirique, nous sentons, percevons, imaginons, éprouvons, parlons, bougeons. Au niveau intellectuel, nous cherchons, parvenons à comprendre, exprimons ce que nous avons compris, dégageons les présuppositions et les implications de notre expression. Au niveau rationnel, nous réfléchissons, arrangeons

> les éléments de preuve, prononçons un jugement sur la vérité ou la fausseté, la certitude ou la probabilité d'une affirmation. Et au niveau de la responsabilité, nous sommes confrontés à nous-mêmes, à nos propres opérations, à nos propres buts, et nous délibérons ainsi sur des actions possibles, les évaluons, prenons des décisions et les mettons en pratique (Lonergan, 1978, p. 22).

Ces opérations produisent aussi des visées différentes et nous devons distinguer le mode catégoriel et le mode transcendantal. Les catégories sont des déterminations. Elles ont une dénotation limitée. Elles varient selon les cultures. Les transcendantaux sont compréhensifs en connotation, illimités en dénotation et invariables à travers les changements culturels. C'est grâce aux transcendantaux que nous sommes en perpétuel questionnement et toujours en recherche. C'est le dynamisme de l'évolution culturelle.

Il est important à ce stade de notre réflexion de présenter le modèle des opérations mentales qui soutend notre démarche. Ce modèle prend appui sur les données les plus récentes des sciences neuro-biologiques et des sciences cognitives. Pour les fins de cet article, nous considérons que les processus internes du système nerveux central (SNC), c'est-à-dire au delà des récepteurs et en deçà des effecteurs. Tous les processus de transmission et de traitement des informations sont simultanés dans le SNC; toutefois, ils ne sont pas instantanés (Lecerf, 1985). Il existe une prédétermination globale des connexions entre structures différentes dans le SNC (structures génétiquement déterminées) et une certaine autonomie locale dans l'établissement d'une connexion durable entre deux neurones (Changeux, 1983; Lecerf, 1988; Paillard, 1985). Le comportement du SNC face à un environnement est le reflet de la structure du réseau neuronal à ce moment (Lecerf, 1985). Le SNC est une structure hiérarchisée de sous-structures potentiellement autorégulée, c'est-à-dire que les boucles de rétro-action peuvent s'y développer. Le câblage neuronal sert de support aux opérations du niveau fonctionnel et du niveau sémio-heuristique.

Selon Paillard (1985), les données électrophysiologiques, histologiques et embryologiques convergent actuellement pour concevoir le manteau cortical comme composé de la juxtaposition d'unités de traitement élémentaires, représentées par des minicolonnes verticales de 300 microns de diamètre et comprenant, chez tous les vertébrés, un nombre de 110 neurones. Ces unités seraient groupées en faisceaux comprenant un nombre plus ou moins important de minicolonnes (1 000 en moyenne), suivant les différentes régions du cortex.

Ces faisceaux constituent des colonnes fonctionnelles. Le cerveau apparaîtrait ainsi comme une mosaïque de colonnes verticales, un assemblage d'unités répétitives de 110 neurones; cette vue donne l'espoir d'une possibilité de décryptage d'un alphabet des fonctions opératoires. Cette

conception d'une délocalisation de fonction implique aussi une délocalisation du comportement mémoire du cerveau au niveau de chacune des colonnes, délocalisation dont nous verrons des applications plus loin.

Selon Changeux (1983), l'aptitude fondamentale de vertébrés supérieurs, en particulier en l'homme, est de construire des représentations, soit à la suite d'une interaction avec l'environnement, soit spontanément par focalisation interne de l'attention. Ces représentations s'échafauderaient par mobilisation des neurones dont la répartition au niveau des multiples aires corticales déterminerait le caractère figuratif et abstrait. Cependant, la plupart des auteurs admettent l'existence d'un niveau intermédiaire entre le support neuronal et le niveau sémio-heuristique où s'élaborent la représentation des buts, des stratégies, des règles (Haman, 1986; Pylyshyne, 1980).

L'architecture fonctionnelle

Les hypothèses relatives à l'architecture fonctionnelle stipulent l'existence de fonctions distinctes, en interelation et coordonnées. Quatre fonctions cognitives sont identifiées dans les opérations mentales (Angers, 1985; Lonergan, 1978). Ce sont la fonction de saisie des données, la fonction de mise en relation de ces données, la fonction de transformation des données par raisonnement et la fonction d'intégration des données en schèmes d'action et de décision (Angers, 1985; Lonergan, 1978).

Le produit de ces fonctions opérationnelles sont des connaissances (Beyer, 1988): connaissance empirique ou construction résultant de la saisie des données, des sens et de la conscience; connaissance conceptuelle ou construction résultant de la mise en relation de ces données avec les données antérieures; connaissance rationnelle ou construction résultant de la vérification par raisonnement des données reliées entre elles; connaissance décisionnelle ou construction résultant des anticipations et des prises de décision responsables.

Les structures proviennent des échanges entre le SNC et l'environnement. Elles sont la résultante de deux composantes distinctes: d'une part, la structure globale prédéterminée génétiquement qui représente l'infrastructure, et d'autre part, le développement de structures épigénétiques sous l'influence de l'environnement externe et interne. Ceci suppose un équilibre dynamique métastable dans les échanges d'informations entre le SNC et le milieu (Paillard, 1985). Selon un telle conception, un équilibre métastable correspond à un niveau d'excitation interne minimum. L'excitation vient du conflit entre deux structures de même niveau dans une même zone

fonctionnelle. L'une d'elles sera inhibée, parce que mois adaptée à un nouvel environnement, l'autre se stabilisera.

Aux opérations strictement cognitives s'ajoutent des opérations métacognitives de planification, de gestion interne et d'auto-évaluation (Beyer, 1988).

La figure 1 schématise les relations entre les diverses composantes du système cognitif.

Le schéma laisse supposer:

a) Qu'il existe une voie hiérarchique de relations entre les fonctions constituées par des réseaux parallèles, allant de la connaissance empirique à la connaissance décisionnelle en passant par la connaissance intellectuelle et la connaissance rationnelle (Angers, 1985; Lecerf, 1988).

b) Qu'il existe aussi une voie non -hiérarchique pouvant court-circuiter la première et qui explique les caractéristiques de l'intuition (Goldbey, 1981; Angers, 1985).

c) Qu'à chacune des fonctions est associée une mémoire constituée des boucles rétro-actions (Paillard, 1985), mémoire épisodique pour la connaissance empirique, mémoire sémantique pour la connaissance intellectuelle, mémoire procédurale pour la connaissance rationnelle et mémoire des stratégies pour la connaissance décisionnelle.

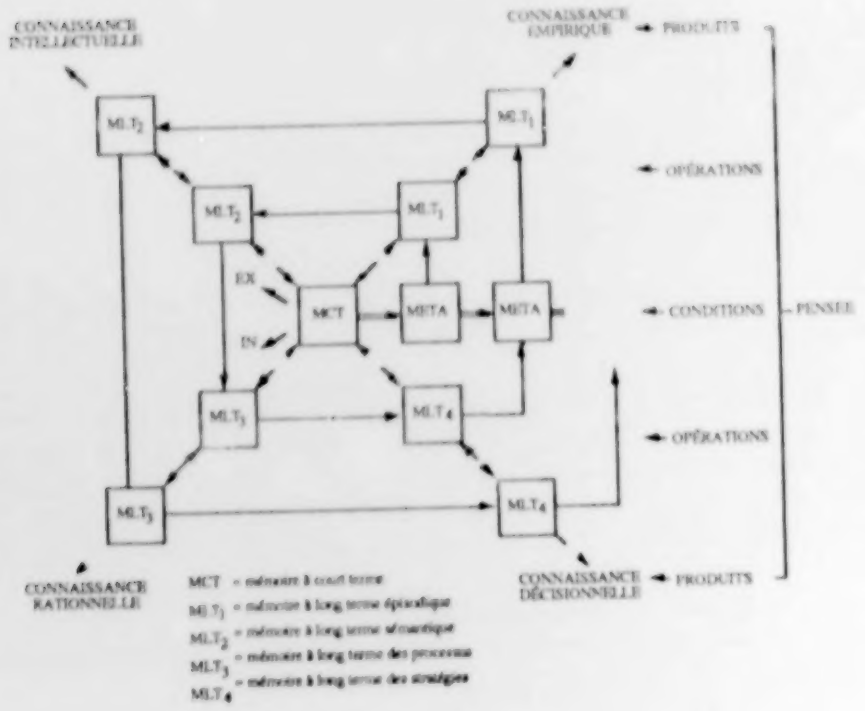
d) Que chaque passage d'un niveau de hiérarchie à un niveau supérieur traduit une intégration de l'information. C'est la convergence du parallélisme du traitement des informations dans les multiples zones fonctionnelles et de la structure récursive qui confère au modèle sa capacité de développer des images qui sont l'expression d'événements internes au réseau et des événements externes (Lecerf, 1985).

Au delà du niveau fonctionnel du système cognitif, nous nous rapportons au niveau sémio-heuristique où se situent les procédures complexes des règles de transformation, les systèmes formels de relations entre les objectifs et les actes, la représentation des objectifs, des personnes, des valeurs, des croyances, des buts. À ce sujet, Pouchkine (1971) affirme que nous disposons d'un double langage: un de ces langages (Ls) se compose de symboles et des relations entre ces symboles. Les méthodes d'utilisation des symboles sont définies; il en est de même de l'ensemble des relations entre les symboles. C'est à l'aide de ce langage que sont construits les schèmes logiques. Le second langage (Lm) se compose de signes des objets du monde extérieur et des

signes permettant de bâtir à l'intérieur du sujet un modèle analogue de l'arrangement statistique des différents objets. Ce langage dynamique des analogies permet de découvrir de nouvelles propriétés dans les éléments de l'environnement et d'établir des relations encore inconnues. Ces analogies avec leurs relations constituent des modèles. L'ensemble de ces modèles caractérise le second langage. Il permet d'ouvrir la dynamique de la création de nouvelles relations. Ce langage ne peut, cependant, confirmer les résultats de l'activité mentale car il n'apparaît que dans le passage du potentiel à l'acte. Lm ouvre, montre les propriétés, les relations, les liens; Ls les formule, les établit, détermine la suite dans un schème. Les deux langages sont complémentaires. Sans Lm, l'homme serait très efficace mais non créatif; sa conduite serait entièrement déterminée. Il serait semblable à la machine électronique.

Figure 1

Modèle fonctionnel des opérations mentales



Les données expérimentales (Pouchkine, 1971) permettent d'avancer que le langage Lm obéit à un système hiérarchique à plusieurs niveaux. Dans un premier niveau, lié aux éléments du monde extérieur, il accomplit le processus de construction des modèles. La principale caractéristique des modèles de ce niveau et qu'ils possèdent potentiellement l'ensemble des caractéristiques de telle ou telle situation concrète. Au deuxième niveau, les modèles construits précédemment se mettent en relation avec les modèles déjà existants dans la mémoire. Dans cette opération, le nombre des propriétés des premiers modèles est réduit, mais ce qui reste est davantage orienté vers la réalisation des buts du sujet. Au troisième niveau ne subsiste que le langage des relations, ce qui donne au modèle très peu de propriétés primitives: c'est le niveau de l'abstraction. Enfin, au dernier niveau, les stratégies d'action s'élaborent à partir des relations construites au niveau précédent. Cette hiérarchisation dans la construction de la connaissance dépend de certaines conditions et dispositions. Parmi ces dernières , Beyer (1988) distingue celles relatives à la pensée en général comme la tolérance à l'ambiguïté, le respect de l'évidence, le désir d'utiliser des sources crédibles et des dispositions relatives aux opérations cognitives elles-mêmes comme la volonté de réviser sa décision à la lumière de nouvelles évidences et la volonté de chercher des alternatives.

Vers l'acquisition de compétences

Quand les étudiants se présentent à l'université, ils sont supposés posséder une certaine formation nécessaire à la poursuite des études supérieures. Cette formation, selon Palkiewicz (1990), comprend au moins les éléments suivants:

- au niveau de la métaconnaissance, l'habileté à planifier son travail et ses activités, à organiser son temps et à gérer "son entreprise intellectuelle".

- au niveau de la connaissance empirique, l'habileté à identifier le sujet de l'étude, son objet spécifique et la problématique sous-jacente; à trouver, à la bibliothèque, d'une façon systématique l'information nécessaire; à comprendre des notes avec fiches d'auteurs, de citations, de résumé et de synthèse; à lire efficacement un livre, une lecture active, selon l'expression de Richard Dubreuil (1977).

- au niveau de la connaissance conceptuelle, l'habileté à saisir la pensée d'un auteur; à faire des liens entre diverses informations; à organiser ses idées; à définir les concepts et à les relier les uns aux autres dans un champ conceptuel.

- au niveau de la connaissance rationnelle, l'habileté à analyser un texte, c'est-à-dire identifier les éléments, leurs relations et le principe qui définit ces relations; l'habileté à analyser une situation; à critiquer objectivement; l'habileté à démontrer, à justifier logiquement.

- au niveau de la connaissance décisionnelle, l'habileté à résoudre un problème logique, à prendre une décision fondée, à bâtir une stratégie. Enfin,

- au niveau de la communication, l'habileté à communiquer la connaissance oralement ou par écrit dans un essai, une dissertation ou un examen.

L'université propose alors à l'étudiant une triple formation dont la complexité augmente de niveau en niveau: formation scientifique, formation professionnelle et formation culturelle (Palkiewicz, 1988a). Cette formation s'acquiert dans les cours, les laboratoires, les séminaires et, surtout, dans cette relation unique que l'étudiant a avec lui-même et que l'on appelle pensée. La formation se distingue, en quelque sorte, de la somme de connaissances développées en soi. On peu posséder beaucoup de connaissances développées en soi. On peut posséder beaucoup de connaissances et ne pas être formé; par contre on peut être formé et ne pas avoir telle ou telle connaissance. La formation relève donc des opérations mentales. Leur diversification et leur différentiation constituent l'essence même de la formation. C'est la compétence fondamentale que poursuit toute formation. C'est, selon l'expression même de Lonergan (1982), "une méthode empirique généralisée".

> Schème normatif d'opérations mentales récurrentes, reliées entre elles, donnant des résultats progressifs et cumulatifs (Lonergan, 1982, p. 118).

C'est une méthode qui vise les opérations mentales, non un ensemble de techniques et de règles; ces opérations sont récurrentes et donnent des résultats progressifs et cumulatifs. Les opérations mentales dont il s'agit, sont celles dont il a été question aux quatre niveaux de la connaissance. Pour développer la pensée dans le sens de la différenciation et de la diversification, la méthode empirique généralisée considère toutes les données. La méthode des sciences exactes se confine aux données des sens, la méthode des sciences de l'histoire s'occupe des données qui expriment une signification. La méthode généralisée s'occupe, elle, à la fois des données des sens, de celles de la conscience, des données médiatisées par la signification et orientées par les valeurs. En quoi consiste, en dernier ressort, l'utilisation de cette méthode? Elle consiste à appliquer à l'étude des problèmes et à l'étude de soi-même le schème des opérations mentales, c'est-à-dire répondre au questionnement de la connaissance par la mise en marche:

- Des opérations de la pensée empirique de la saisie des données (identifier, nommer, décrire);

- des opérations de la pensée conceptuelle de la mise en relations de ces données (relier, interpréter, définir, poser des hypothèses);

- des opérations de la pensée rationnelle de la vérification de ces relations (induire, déduire, analyser, raisonner);

- des opérations de la pensée décisionnelle d'anticipation et de choix (résoudre des problèmes, prendre des décisions).

Ce qui est nouveau et qui explique le développement cognitif, c'est l'application de la suite de ces opérations aux opérations elles-mêmes. En désignant les quatre niveau par leurs opérations principales d'exprimer, de comprendre, de juger et de décider, l'application devient:

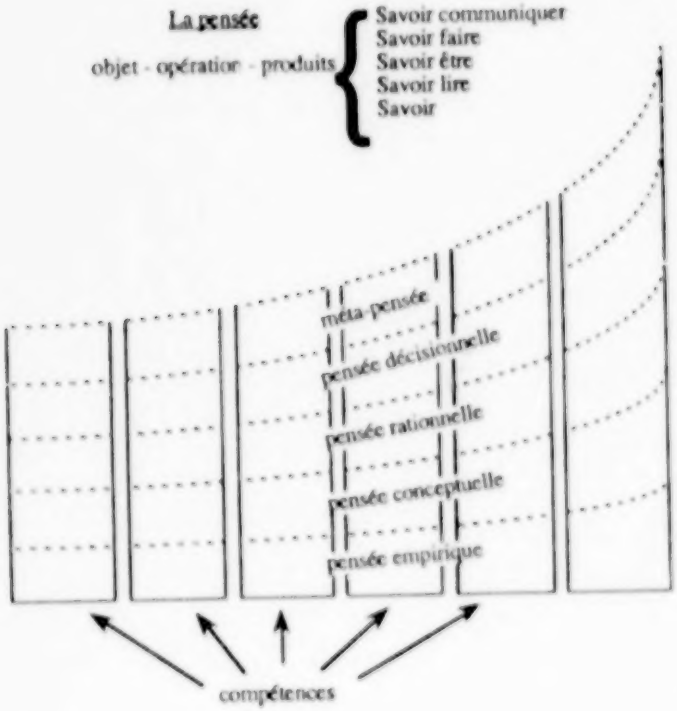
> 1) expérimenter notre façon d'expérimenter, de comprendre, de juger et de décider; 2) comprendre l'unité et les relations qui existent entre notre façon expérimentée -- d'expérimenter, de comprendre, de juger et de décider; 3) affirmer la réalité de notre façon expérimentée et comprise -- d'expérimenter, de comprendre, de juger et de décider; 4) décider d'agir selon les normes immanentes aux rapports spontanés qui existent entre notre façon expérimentée, comprise et affirmée -- d'expérimenter, de comprendre, de juger et de décider (Lonergan, 1978, p. 28).

Cette approche est connue aujourd'hui sous le nom de métacognition (Flavell, J. H., 1979; Lefebfre-Pinard, M., 1985). En effet, la métacognition traite de l'auto-connaissance consciente et de l'autorégulation volontaire de l'entreprise intellectuelle.

C'est à ce stade que nous rejoignons le concept de compétence (figure 2). Un étudiant peut être considéré comme compétent quand, dans un domaine donné, il est capable de traiter ce dernier aux quatre niveaux de connaissance. La compétence est donc définie par rapport à un domaine de connaissances. Elle implique que l'étudiant saisit l'objet et la problématique du domaine, est capable de faire des liens pour avancer un ou des hypothèses de solution, de justifier le choix de l'une d'elles et de réaliser des applications. La compétence n'est donc pas une simple habileté, mais un ensemble d'habiletés hiérarchiquement ordonnées dans un domaine donné. Pour assurer une formation fondamentale, le programme doit donner à l'étudiant la possibilité de développer des compétences de pensée et d'action dans un champ de savoir. Ces compétences ne sont pas

prédéterminées, à l'instar des comportements, mais des potentialités qui peuvent prendre diverses formes.

Figure 2



Aux termes de ces quelques considérations revenons à la formation de l'enseignement supérieur: une formation scientifique, une formation professionnelle et une formation culturelle. C'est dans ces trois dimensions que l'étudiant développe des compétences. Elles sont l'expression de savoir, de savoir faire, de savoir être et de savoir communiquer, que la métaconnaissance planifie, gère et évalue. La formation est donc un ensemble organiquement structuré où la personnalité de l'apprenant joue un rôle primordial.

COLLOQUE 10e ANNIVERSAIRE DE

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

Une théorie du paragraphe

par

Jacques PELLETIER,
professeur-chercheur
au Collège de Sherbrooke

Atelier 5.13

Le paragraphe représente, de toute évidence, l'unité de discours la plus importante entre la phrase et le texte proprement dit, s'il est assez court, ou la partie de texte (chapitre, sous-chapitre, sous-titre, etc.), s'il s'agit d'un texte plus long.

Cependant, quoique ces trois unités de discours aient en principe une importance équivalente, leurs théories semblent inégalement développées. La phrase et ses composantes font l'objet de plusieurs disciplines, comme la grammaire et la linguistique. Sur le texte considéré comme un ensemble fini, on trouve une littérature abondante qui étudie les différents genres d'écriture, leurs modèles et leurs modalités d'organisation. Mais la personne qui veut connaître le paragraphe a beaucoup plus de difficulté à trouver facilement des sources pour s'informer. Cette rareté fait du paragraphe une des "zones grises" de l'art d'écrire.

Mon étude n'a pas consisté à me balader dans l'inventaire des théories existantes. Les éléments dont j'ai pu prendre connaissance m'ont, en général, parus tout à fait corrects sur le plan logique, mais j'ai eu de la difficulté à rencontrer ces formes idéales dans des textes réels. J'ai donc cherché à élaborer **une théorie du paragraphe réel**, quitte à ce qu'elle manque de richesse sur le plan normatif.

La première partie de mon exposé consistera à définir la base empirique de la théorie que je propose, soit le type d'écriture que j'ai exploré, le nombre de paragraphes que j'ai analysés et le nombre de sources dont ces paragraphes ont été tirés.

La deuxième partie tâchera de présenter la théorie proprement dite : définition, fonctions et typologie du paragraphe.

Ces informations permettront d'avancer certaines suggestions susceptibles de contribuer à la théorie de la lisibilité, si importante pour le présent et l'avenir de la démocratisation de l'enseignement.

L'exposé se terminera par l'illustration de deux applications pratiques de la théorie.

1. Base empirique

J'ai analysé plus de 1200 paragraphes tirés de 22 sources différentes. Ces analyses ont permis de dégager la typologie présentée ci-après et de calculer la fréquence d'apparition de chaque type.

Tous les textes analysés font partie de ce qu'on a appelé "l'écriture transactionnelle", c'est-à-dire une écriture qui vise à informer et à persuader autrui en développant systématiquement un sujet.

Je crois qu'il convient de restreindre à ce type de littérature la théorie que je propose. Je vois mal comment elle pourrait s'appliquer à de l'écriture narrative, poétique ou dramatique.

2. La théorie proprement dite

2.1 Définition du paragraphe

Le paragraphe sert à indiquer visuellement les séparations logiques et rhétoriques entre les groupes d'idées qui constituent un texte.

Cette définition commande trois explicitations. Elle implique d'abord que le texte est un **ensemble** constitué de parties, d'unités représentées par le paragraphe. Celui-ci est ensuite défini comme unité logique et rhétorique : ce deuxième qualificatif nous semble nécessaire pour ouvrir la perspective sur tous les processus efficaces que l'art d'écrire peut mettre à la portée de la personne qui se retrouve en situation d'écrire. Une définition strictement logique du paragraphe conserverait toute sa valeur normative, mais elle serait trop étroite et ne permettrait pas de rendre compte des millions de paragraphes qu'on rencontre dans les textes réels. Enfin, il faut donner toute son importance à la fonction d'indice visuel (c'est l'alinéa du paragraphe) qui montre concrètement que l'auteur du texte a voulu isoler une unité distincte de son discours.

2.2 Une seule idée principale par paragraphe

Sur le plan normatif, c'est là une règle d'or généralement recommandée. Qui donc contestera que l'application de cette règle est éminemment souhaitable et logiquement justifiée ? Cependant, notre théorie va plus loin que le souhait et postule que, sauf exception, cette règle d'or est réellement appliquée.

En guise de corollaire, nous n'avons pas besoin de retenir la notion classique d'idée secondaire, surtout à cause de l'ambiguïté du mot "secondaire" : tantôt ce mot a un sens neutre et structural, les idées secondaires étant considérées simplement comme **des parties** de l'idée principale; tantôt le mot implique un jugement de valeur, les idées secondaires étant vues comme **moins importantes** que l'idée principale. En pratique, il n'est pas facile de distinguer entre ces deux sens.

Nous avons donc postulé qu'un paragraphe ne comprend qu'une idée principale. Toutefois, cette idée peut se manifester de trois grandes façons générales qui répondent à trois fonctions de la communication du contenu d'un message.

2.3 Les trois fonctions du paragraphe

Ces trois fonctions nous semblent plus psychologiques que logiques. Elles visent à exprimer trois grandes intentions générales de l'acte de communiquer systématiquement une information.

Dans le paragraphe, l'esprit humain joue continuellement avec les trois fonctions suivantes :

- il énonce, affirme quelque chose;
- il tâche ensuite de compléter cette affirmation par des propos qui l'explicitent, la développent, la détaillent;
- il va encore, plus ou moins souvent, compléter davantage cet énoncé en produisant des cas particuliers et concrets, réels ou imaginaires, qui tentent de **faire voir** à quoi l'énoncé peut bien rimer.

Ces trois fonctions, nous les nommons [1] :

X	**l'énoncé** de l'idée principale
Y	**l'explicitation** de l'idée principale
Z	**l'exemplification** de l'idée principale

Ici, la contrainte du temps nous force à abréger la description de ces trois fonctions.

X - Cet énoncé prend en général la forme d'une courte phrase ou même d'un membre de phrase. On le trouve le plus souvent au tout début du paragraphe. Cet énoncé a souvent un contenu plutôt pauvre; il donne souvent l'impression d'une affirmation gratuite. Son rôle se limite à "annoncer" l'idée principale.

Bref, l'énoncé à lui seul s'avère habituellement insuffisant, car il n'est pas évident par lui-même. Il demande à être complété, prouvé, concrétisé... explicité.

Y - La fonction remplie par l'explicitation consiste à faire passer l'idée principale de l'état d'affirmation gratuite à l'état d'affirmation justifiée. La multitude de moyens que peut mettre en œuvre l'explicitation visent toujours le **même but** : produire de bonnes raisons pour faire accepter l'énoncé (X), pour le rendre plus clair, plus compréhensible, ou même, plus convaincant, voire, plus séduisant.

Il faut entendre le mot explicitation **au sens large** : comme tel, il englobe la notion usuelle d'explication, mais aussi toutes les formes d'argumentation. Il existe une multitude de moyens qui permettent d'expliciter l'énoncé : définitions de termes, descriptions de parties de l'énoncé, commentaires explicatifs, énumération de caractéristiques, appels à l'opinion d'experts, preuves factuelles, corroborations statistiques, rappels historiques, démonstration rigoureuse. On peut inclure ici les

[1] Les symboles X, Y, Z serviront à identifier les éléments de la typologie.

quatre types de développements mentionnés dans Bourbeau 1988, pp. 67 à 69 : les rapports d'attribution, la séquence temporelle, la comparaison ou l'opposition, les rapports de cause à effet.

2. - À vrai dire, l'exemplification n'est qu'une forme particulière de l'explicitation, mais il nous semble important de la considérer comme une **forme privilégiée** et de lui réserver une place à part. Il y a deux raisons principales à cela. D'abord les éléments d'exemplification interviennent dans 11,7 % des paragraphes analysés jusqu'ici. Ensuite, les exemples concrets jouent un rôle unique dans les processus d'acquisition des connaissances, fournissant très souvent la racine sur laquelle on peut greffer des informations nouvelles.

Il est cependant indispensable de maintenir le mot exemplification le plus près possible du sens restreint du mot "exemple" : "Cas, événement particulier, chose précise qui entre dans une catégorie, dans un genre et qui sert à confirmer, illustrer, préciser un concept." (petit Robert, 1972, p. 654)

Le mot "illustration" ne peut être considéré comme un équivalent valable du mot exemplification parce qu'il connote aussi bien l'exemple que l'explication.

Si on ne s'en tient pas au sens restreint de la notion d'exemple, la frontière entre explicitation et exemplification sera si peu précise qu'il deviendra impossible de les distinguer. Dans cette situation, il faudrait abandonner la notion d'exemplification et la fondre dans une notion d'explicitation encore plus élargie. Il n'y aurait plus que deux fonctions du paragraphe au lieu de trois, ce qui n'est pas un mal en soi, mais nous n'aurions plus de critère pour parler des formes d'explicitations les plus concrètes.

Autre conséquence qui nous importe assez personnellement. Sans le respect du sens restreint du mot exemple, une bonne part de notre typologie (deux types sur sept) s'écroulerait... ainsi que toutes nos statistiques.

2.4 Typologie : les sept types de base

Le tableau 1 fournira les informations essentielles : définitions, caractéristiques particulières, fréquence d'apparition.

Tableau I Les sept types de base

Symboles des types	Définitions	Caractéristiques particulières	Fréquence %
X	Certains paragraphes se contentent d'énoncer l'idée principale.	Ils sont en général courts et simples.	15,6 %
XY	Les paragraphes de ce type se composent de l'énoncé de l'idée principale et de son explicitation.	Ils peuvent être courts ou longs, simples ou complexes. Tout dépend du contenu. C'est de loin le type que l'on rencontre le plus fréquemment.	59,3 %
XZ	Les paragraphes de ce type se composent de l'énoncé de l'idée principale et de son exemplification.	Ce sont les paragraphes les plus concrets.	4,2 %
XYZ	Ce type de paragraphe comprend l'énoncé de l'idée principale, l'explicitation de l'idée principale et l'exemplification de l'idée principale.	C'est le type le mieux équilibré, puisque, seul, il remplit simultanément les trois fonctions décrites en 2.3. Plutôt long, il cumule les avantages du type **XY** et du type **XZ**, de l'explication plus ou moins abstraite et de l'exemple concret.	7,5 %
Paragraphes syncrétiques	Ces paragraphes se révèlent, à l'analyse, constitués de deux (ou plus) des types **X**, **XY**, **XZ** ou **XYZ**. Par exemple : **X** + **XY**, ou **XY** + **XY**, etc.	Ils sont en général longs, complexes et peu clairs. Ce sont eux qui compliquent le plus la lecture... mais on peut résoudre les problèmes qu'ils posent en les analysant au moyen de la présente typologie.	12,6 %
Paragraphes éclatés	Les paragraphes éclatés se présentent en fait comme des séries de paragraphes, visuellement distincts, qui donneraient, s'ils étaient réunis, un des types de base.	Ils se manifestent par la présence d'une série de **Y** ou de **Z** seuls, qui se rattachent tous avec évidence à un même **X** facilement repérable. Ils ne posent pas de problèmes à l'analyse, car ils ont souvent pour effet de faciliter la lecture. Les paragraphes éclatés sont rares.	0,5 %

Y ou Z seuls	Ces paragraphes n'ont pas de **X**. Ou bien ce **X** est donné dans les paragraphes précédents, ou bien il est **implicite** et doit être dégagé à partir du contexte.	Ces paragraphes créent souvent des problèmes au lecteur. Il y a un trou dans l'argumentation, et il faut le combler au moyen du contexte.	0,3 %

Il faut rappeler que ces pourcentages s'appuient sur une base empirique limitée à 1200 paragraphes. Il convient aussi de souligner que, depuis que nos analyses ont passé le seuil des 600 paragraphes, les plus hauts pourcentages varient de moins de 2 %, à chaque fois que nous ajoutons une nouvelle fournée de 100 ou 200 paragraphes. Bien sûr, ces moyennes n'empêchent pas qu'on rencontre des profils très différents d'un texte à l'autre. Le tableau II illustrera cette variété.

Ceci dit, la théorie conserve aussi une valeur **normative** : son application ne peut que favoriser une écriture plus claire, plus accessible aux lecteurs. Si un texte compte trop de paragraphes syncrétiques, il sera d'un accès plus ardu. Si, en revanche, la proportion de paragraphes ayant les formes **X, XZ et XYZ** est plus élevée, il y a de fortes chances pour que le texte livre sa substance à moindres frais, parce qu'il sera plus simple et plus concret.

Compte tenu de ces réserves, on peut tout de même retenir :

1. Que le type **XY** est **de loin** le plus employé (59,3 %). Autant dire qu'on peut s'attendre à le rencontrer dans plus de la moitié des paragraphes.

2. Que les types **X, XZ** et **XYZ** ne représentent que 27,3 % des paragraphes analysés. Ces formes se laissent dégager assez facilement, mais ne se rencontrent pas aussi souvent qu'on pourrait le souhaiter. Tout le monde aurait intérêt à ce que cette proportion s'accroisse sensiblement. On peut raisonnablement espérer que la multiplication de ces trois types de paragraphes aurait pour effet de transférer à tout le texte leurs caractéristiques particulières (cf. la troisième colonne du tableau) et de le rendre plus "simple", plus "concret", plus "équilibré".

3. Que l'ensemble de ces quatre types couvre tout de même 86,6 % de tous les paragraphes. C'est dire que la maîtrise de ces types peut rendre de précieux services, dans près de 87 % des cas.

4. Que les paragraphes les plus complexes (paragraphes syncrétiques) s'élèvent à 12,6 % des cas et que, même alors, l'application de la théorie peut aider à les démêler.

La limite de temps et d'espace empêche de présenter un autre tableau attestant certains raffinements de la typologie. Nous avons, en effet, rencontré trois formes distinctes des types XY, XZ et XYZ : la forme simple, la forme multiple et la

forme inversée. Ces distinctions de formes sont utiles à l'analyse de paragraphes, car les formes multiple et inversée codifient une large part des paragraphes qui se présenteraient autrement comme des exceptions, soit 10,5 % des paragraphes analysés.

3 Contribution à la théorie de la lisibilité

L'étude de Nicole Bourbeau (1988, pp. 135 - 138) sur la lisibilité des textes fournit des principes de lisibilité à propos des mots, des phrases, des contenus et de l'organisation du texte (introduction, table des matières, sous-titres). Toutefois, rien n'est dit au sujet du paragraphe. La théorie présentée ici permet d'orienter l'effort de quiconque veut améliorer la lisibilité de ses textes sur le plan de l'organisation des paragraphes. Pour ce faire, il convient :

- de s'en tenir le plus possible aux types X, XY, XZ, XYZ et au paragraphe éclaté;
- d'éliminer le plus possible les paragraphes syncrétiques et les Y et Z seuls;
- de soigner particulièrement la clarté de l'énoncé de l'idée principale (X).

4 Quelques utilités de la théorie

L'analyse de paragraphes peut contribuer à évaluer la lisibilité des textes et même à corriger un texte.

4.1 On peut dégager le profil d'un texte et **évaluer** son degré de lisibilité en le comparant aux moyennes du tableau I, tout comme on peut comparer entre eux des textes différents.

Types	Moyennes tableau I %	Premier exemple %	Deuxième exemple %	Troisième exemple %
X	15,6	20,7	15,9	4,9
XY	59,3	77,6	57,5	64,0
XZ	4,2	0,0	14,2	0,0
XYZ	7,5	1,7	8,8	0,0
Syncrétiques	12,6	0,0	3,5	31,1
Éclatés	0,5	0,0	0,0	0,0
Y ou Z seuls	0,3	0,0	0,0	0,0

Le profil du premier exemple est simple et clair : il utilise presque exclusivement les deux premiers types de base, ne comporte aucun paragraphe syncrétique. Un seul paragraphe comprend un exemple : il faudrait se référer au contenu du texte pour juger si l'omission des exemples est justifiée.

Le profil du deuxième exemple est aussi supérieur au profil des moyennes du tableau I : les moyennes des X, XY et XYZ sont presque les mêmes que celles du tableau, mais il y a très peu de paragraphes syncrétiques (c'est plus lisible) et beaucoup plus de paragraphes du type XZ (c'est plus concret). Le texte porte sur un sujet assez abstrait, l'argumentation, mais le profil laisse percevoir que l'auteur a fait un effort spécial pour rendre son texte lisible et concret.

Le troisième profil est lourdement hypothéqué par 31,1 % de paragraphes syncrétiques : l'auteur n'aide pas son lecteur à suivre le fil conducteur. Ce défaut vient grever un texte dont les phrases ne sont pas alambiquées et dont le sujet dans l'ensemble m'a paru brillamment développé. L'absence d'exemples relève plutôt de la nature du sujet : il s'agit d'un texte d'histoire des sciences.

4.2 Enfin, l'analyse de paragraphes permet de **corriger** un texte et ce, d'une façon qui revêt un côté paradoxal et cocasse. On a en effet rarement l'occasion de corriger un texte sans avoir à changer des phrases et des mots. Les corrections issues de l'analyse de paragraphes permettent, le plus souvent, de suggérer des corrections sans toucher aux phrases, au style, au contenu, au choix des mots.

Le tableau III illustre le profil d'un texte avant et après la transformation des paragraphes les moins lisibles.

Types	Moyennes tableau I %	Le texte réel %	Le même texte sans les paragraphes moins lisibles %
X	15,6	7,5	18,6
XY	59,3	22,5	37,3
XZ	4,2	2,5	11,9
XYZ	7,5	32,5	32,2
Syncrétiques	12,6	32,5	0,0
Éclatés	0,5	0,0	0,0
Y ou Z seuls	0,3	2,5	0,0

Le profil du texte réel est caractérisé par la grande valeur pédagogique qui découle du 35,0 % de XZ et de XYZ et par la note négative résultant du 35,0 % de paragraphes moins lisibles. Ces deux effets semblent se neutraliser. Une conversation avec l'auteur a permis de confirmer qu'il avait fait un effort spécial pour concrétiser le plus possible un sujet abstrait et que, faute de repère théorique, il séparait ses paragraphes "au pif".

Le deuxième profil résulte de la nouvelle séparation des paragraphes consécutive au travail d'analyse. Il ne reste plus que les types de base X, XY, XZ et XYZ. La proportion des types avec une composante d'exemplification (Z) a même augmenté, passant de 35,0 % à 44,1 %, rendant l'effort pédagogique encore plus manifeste. Enfin, les 40 paragraphes du texte réel se sont transformés en 59 paragraphes dans la version corrigée.

5. En guise de conclusion

L'analyse de paragraphes m'a sans doute procuré des bénéfices personnels.

Il me semble qu'elle a fait de moi un meilleur lecteur. J'ai le sentiment qu'elle pourrait rendre des services semblables à d'autres personnes, dont nos étudiants.

Elle a aussi enrichi ma notion de texte, en rapprochant la dimension des contenus de celle de l'organisation. Elle m'a aidé à mieux percevoir les liens entre le texte considéré comme porteur de messages et le texte considéré comme ensemble structuré. Comme le paragraphe est l'unité intermédiaire entre la phrase et le texte, il est fécond de l'envisager comme une structure ouverte à ses deux bouts, aussi bien sur les phrases qui expriment les idées importantes que sur l'organisation du texte qui permet d'intérioriser la structure de l'ensemble du discours explicatif ou argumentatif. Ainsi, l'analyse de paragraphe permet à la fois de toucher de près la substance des idées et de les relier au grand squelette de l'exposé ... qu'elle contribue à enrichir des principaux contenus du texte.

L'analyse de paragraphes peut-elle contribuer à développer de meilleures compétences de lecture et d'écriture pour d'autres que moi ? Peut-on considérer qu'elle pourrait en venir à figurer dans la panoplie des habiletés intellectuelles de base ? Et contribuer comme telle à la formation fondamentale et au développement des compétences de nos étudiants ? Il faudra justement que d'autres que moi se prennent à pratiquer ce type d'analyse de paragraphes.

Jacques Pelletier

avril 1980

COLLOQUE 10e ANNIVERSAIRE DE

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

Le développement des compétences en recherche

par

Jacqueline T. GIARD,
directrice par intérim
Service de la recherche et du développement
Collège de Sherbrooke
et
Robert DUCHARME,
professeur au Collège de Saint-Jérôme

Atelier 6.1

La compétence en recherche se fonde sur un ensemble d'habiletés dont les plus élémentaires sont requises dès qu'il y a activité de recherche, si modeste soit-elle. De plus, selon qu'un chercheur œuvre dans son collège ou sa région, dans le réseau collégial ou à l'échelle nationale et internationale, il doit voir à consolider et développer ses compétences et à en acquérir de nouvelles. À cet égard, il en serait à l'endroit de la recherche, comme de toute autre activité humaine: plus on s'éloigne de son petit monde, plus la compétitivité augmente et plus augmentent avec elle, les exigences en matière de compétence et d'excellence. Par ailleurs, certaines habiletés apparentes dans l'expression d'une compétence locale peuvent préfigurer d'un potentiel d'épanouissement à une plus grande échelle et méritent, à ce titre, toute notre attention et toute notre considération.

L'objectif de cette communication consiste à dégager les habiletés déterminant la compétence des chercheurs des collèges, en fonction du palier de reconnaissance auquel ils aspirent. Nos réflexions se fondent sur l'observation de nombreux cas de chercheurs reconnus que nous avons rencontrés au cours des cinq dernières années, suite à notre implication en recherche. Nos propres activités de recherche nous auront permis de les côtoyer et de les apprécier, tant dans nos collèges respectifs que dans l'ensemble du réseau collégial. Ces réflexions vous sont livrées à titre d'hypothèses. Nous souhaitons qu'elles suscitent des discussions profitables autour de la notion de compétence en recherche et qu'elles soient utiles à celles et à ceux qui aspirent à une carrière en recherche.

La présentation en atelier lors du Colloque de l'AQPC sera pour nous l'occasion de valider une grille de compétences élaborée à partir des principes du développement des programmes en termes de compétences. Cette grille est, pour l'instant, un objet de recherche.

LA COMPÉTENCE DANS LE COLLÈGE

Un enseignant se demande quel manuel de base il devrait adopter dans son cours de psychologie. Trois textes lui semblent couvrir le contenu, mais ils présentent des difficultés inégales du point de vue de la lisibilité. En fait le volume qui lui semble le plus intéressant, à la fois par son contenu théorique et l'utilisation didactique qui peut en être faite, utilise un vocabulaire spécialisé et des structures de phrases qui le rendent assez difficile d'accès pour l'étudiant débutant en psychologie. L'enseignant se demande quel effet sur l'apprentissage l'adoption de ce texte pourrait avoir chez ses étudiants ayant une habileté inférieure à la moyenne en lecture.

Il décide donc d'adopter expérimentalement, pour une session, le volume en question et d'étudier soigneusement les réactions des étudiants faibles en lecture. Il intègre donc aux activités d'apprentissage de courtes périodes de lecture de textes extraits du manuel de base, au cours desquelles il donne à ses étudiants les consignes suivantes: 1) noter les mots dont ils doivent aller lire la signification dans le lexique; 2) faire appel au professeur lorsqu'ils ne comprennent pas le sens d'une phrase; 3) rédiger un résumé en cinq lignes du passage lu. L'enseignant recueille les listes de mots vérifiés dans le lexique et note le nombre des appels à l'aide ainsi que le temps requis pour la lecture et la rédaction du résumé.

Il compile ensuite les résultats de ses observations et découvre que 5 de ses 30 étudiants éprouvent des difficultés de lecture. Il les oriente vers le centre d'aide à l'apprentissage où l'on offre un atelier sur les techniques de lecture et leur accorde une aide particulière en classe de façon qu'ils puissent progresser normalement dans le cours. À la fin de la session, l'enseignant étudie la relation entre les difficultés de lecture et la réussite au cours, partage les résultats de cette expérience avec ses collègues du département et en rédige un compte rendu pour le bulletin pédagogique du collège.

Les compétences requises pour intégrer la recherche aux pratiques quotidiennes sont à la portée de tout enseignant de collège. À l'origine, on retrouve une curiosité, un intérêt, une motivation à améliorer la situation actuelle; sont également nécessaires, une habileté à établir des liens, à formuler des questions, à identifier et prévoir des problèmes, ainsi qu'une aptitude à l'observation, à l'enregistrement des données et au traitement de l'information; enfin, il faut à l'enseignant le goût de mettre en commun les résultats de ses observations.

Que ce soit dans un contexte pédagogique tel que donné en exemple ci-dessus, ou dans un contexte technologique ou disciplinaire, l'enseignant peut être reconnu dans son collège ou sa région pour des activités de recherche menées en-dehors d'un cadre formel.

LA COMPÉTENCE DANS LE RÉSEAU

Nous utilisons cette expression pour désigner les chercheurs connus dans le réseau pour la qualité de leurs travaux, mais non encore reconnus par la communauté scientifique nationale ou internationale.

L'importance du projet de recherche

La base de la reconnaissance dans le réseau nous paraît reposer au départ sur la qualité et la pertinence du sujet de recherche. Que ce soit en recherche pédagogique, technologique ou disciplinaire, c'est d'abord par son projet qu'un chercheur se fait connaître. Si la nature du projet permet d'entrevoir la solution de problèmes pratiques ayant une certaine ampleur dans le réseau, le chercheur verra augmenter l'intérêt que l'on portera à ses activités de recherche. Si, de plus, le projet s'intègre aux courants de recherche dominants ou à certaines théories et idéologies à la mode, ses chances de survie deviennent encore meilleures.

En recherche pédagogique, les APO, le Mastery learning, la formation fondamentale, l'approche programme, les théories cognitivistes, le cheminement scolaire, les échecs et les abandons, l'aide à l'apprentissage, la pédagogie féministe, la pédagogie coopérative, l'évaluation des enseignements et des apprentissages, la haute technologie, l'environnement, la santé, l'intégration des handicapés, sont autant de sujets qui suscitent d'emblée l'intérêt présentement. En recherche technologique, les projets liés à l'ordinateur sont aussi d'une grande actualité.

Les exemples qui précèdent ne diminuent en rien l'importance de l'originalité et de la créativité dans la construction d'un projet de recherche, mais il est indéniable que les projets présentés dans le réseau sont jugés largement en fonction de l'ampleur des retombées prévues dans les collèges.

La connaissance de la question

Qu'il soit original ou à la mode, le projet de recherche ne suffit cependant pas à lui seul à faire reconnaître la compétence du chercheur. La connaissance et la maîtrise de l'état de la question, la familiarité avec les écrits et les auteurs qui ont contribué à en établir l'importance sont des éléments additionnels permettant d'asseoir sa compétence. En ce domaine, ceux qui disposent d'outils de documentation adéquats ou d'habiletés documentaires particulières pour la consultation des banques de données bibliographiques jouissent d'une solide avance sur ceux qui se limitent aux moyens traditionnels de documentation. L'importation des idées, des données et des résultats de recherche, tout comme celle des technologies, contribue également à créer une image de compétence.

À cet égard, ceux qui dans le réseau collégial ont pris l'habitude de consulter le centre de documentation du CADRE, qui ont accès aux bibliothèques universitaires ou aux banques de données informatisées par l'intermédiaire des réseaux de communications (v.g. BITNET), améliorent leurs chances d'étoffer leur état de la question.

La rigueur méthodologique

Les deux habiletés qui précèdent, l'aptitude à se choisir un bon sujet de recherche et la maîtrise documentaire, suffisent à justifier la compétence de bon nombre de chercheurs de collèges. Mais sans la rigueur méthodologique, on se trouve là en face d'une compétence éphémère que d'aucuns perdent aussi vite qu'ils l'ont acquise. La rigueur méthodologique, puisqu'il faut l'appeler par son nom, constitue l'une des assises fondamentales de la compétence en recherche.

À ce sujet, plusieurs pensent, à tort, que la rigueur méthodologique se résume à la maîtrise de la méthode expérimentale. Bien qu'on ne puisse sérieusement mettre en doute la profondeur de cette méthode de recherche par rapport à d'autres, il serait inexact de penser que les méthodes garantissent à elles seules la rigueur scientifique. Une telle rigueur relève davantage de l'état d'esprit du chercheur envers la vérité que de l'emploi de techniques aux vertus magiques. Cette rigueur tire davantage sa source de la capacité du chercheur à se critiquer lui-même et à continuellement se remettre en cause, que de l'emploi de telle méthode plutôt que de telle autre.

Par ailleurs, permettez-nous de rappeler ici que sur le plan méthodologique, la réputation des chercheurs de collèges est encore à établir. Que ce soit à PAREA, au Fonds FCAR ou aux organismes fédéraux, bon nombre de projets de recherche en provenance des collèges sont rejetés, non pas à cause du manque de pertinence du sujet ou l'état de la question, mais plutôt parce qu'ils comportent des carences méthodologiques majeures. Parmi ces carences on note régulièrement le mauvais choix des méthodes de recherche, l'absence de mesures ou des mesures insuffisantes, le mauvais emploi de certains instruments de mesure, la méconnaissance des facteurs qui risquent de contaminer les résultats, la trop grande subjectivité de l'observateur, l'ignorance des méthodes statistiques utilisées en recherche quantitative, etc.

La demande de subventions

La carrière de chercheur repose également sur l'obtention de subventions. Sans subvention, jusqu'où peut espérer se rendre un chercheur dans le développement de ses compétences ? Cette question implique, au préalable, la capacité de rédiger convenablement des demandes de subventions. De plus, comme chaque organisme subventionnaire fait connaître des critères et des règles d'admissibilité spécifiques, il importe que le chercheur en soit tenu informé et qu'il soit apte à s'y conformer.

On ne saurait trop insister sur cette question des organismes subventionnaires. On croit à tort que l'aptitude en recherche, la rigueur méthodologique ou la réputation du chercheur dans son collège suffisent à influencer les comités d'évaluation. En fait, la qualité de la demande elle-même importe davantage. Bien que ces qualités soient généralement interreliées, il n'est pas rare que de bons chercheurs perdent leurs subventions parce qu'ils ont négligé d'apporter à leur présentation toute l'attention voulue. Cela est d'autant plus apparent que le niveau de compétitivité de l'organisme subventionnaire est élevé.

L'aptitude au travail en équipe

La recherche est généralement reconnue comme une entreprise socio-communautaire. Elle tire sa finalité du bienfait qu'elle apporte à la collectivité par sa contribution à la résolution de problèmes concrets, par sa participation à l'avancement des connaissances ou par sa collaboration à l'avancement des technologies.

À cet égard, à partir d'un certain niveau de compétence, seuls les travaux de grande envergure peuvent réellement contribuer à l'avancement des collectivités et mériter l'attention des organismes subventionnaires. Or, l'envergure des projets exige plus souvent qu'autrement la formation d'équipes fonctionnelles et permanentes. On note que ce sont ceux et celles qui sont capables de surmonter ces difficultés du travail en équipe qui réussissent le mieux en recherche. Non seulement peuvent-ils partager leurs compétences, mais ils peuvent également se consacrer à des travaux dont l'ampleur échappe souvent à ceux qui travaillent seuls.

L'aptitude à publier les résultats

La publication des résultats constitue également un élément important de la compétence en matière de recherche. Publier c'est vivre, ne pas publier c'est mourir. Les chercheurs des collèges font état de leurs travaux principalement dans des rapports et des publications dans les revues locales et provinciales.

Les rapports de recherche sont généralement très volumineux et très détaillés et sont diffusés dans tout le réseau collégial ainsi que dans certaines bibliothèques universitaires. Leurs qualités sont indéniables, mais on peut se demander dans quelle mesure ils sont lus. Néanmoins, il arrive qu'un très grand nombre de personnes dans le collège d'où provient le chercheur soient au courant de telles publications, qu'ils en connaissent les résultats, qu'ils s'en servent pour alimenter leurs réflexions, solutionner leurs problèmes ou améliorer leur enseignement.

Outre les rapports de recherche, les chercheurs de collèges publient également des articles dans les bulletins des collèges. Plusieurs s'en servent d'ailleurs comme tremplin pour des publications éventuelles dans des revues

à plus grande diffusion, telles la revue "Pédagogie collégiale" ou les revues à caractère disciplinaire.

La capacité de communiquer ses résultats de recherche verbalement aux autres chercheurs paraît aussi être une condition minimale de la compétence à l'échelle du réseau. Cela suppose l'atteinte d'un niveau dans la qualité de la recherche elle-même qui rende le chercheur éligible à de telles communications.

À ce sujet, qu'il nous soit permis de signaler l'importance des colloques disciplinaires tout autant que ceux de l'AQPC, de l'ARC et de l'ACFAS dans le développement de telles compétences chez les chercheurs des collèges. Bon an, mal an, plus d'une centaine d'entre eux ont ainsi l'opportunité d'exposer à la communauté collégiale et québécoise les résultats de leurs recherches.

LA COMPÉTENCE NATIONALE ET INTERNATIONALE

Aux qualités qui précèdent s'ajoutent dans le cas de la compétence internationale, quelques aptitudes spécifiques. Point n'est question ici de remettre en cause la pertinence du sujet de recherche, ni les habiletés documentaires, ni la rigueur méthodologique, ni le travail en équipe, ni l'aptitude à décrocher des subventions, ni les capacités à communiquer à d'autres chercheurs les résultats de ses propres recherches. Toute faille, si minime soit-elle, dans l'une ou l'autre de ces compétences fondamentales risque de compromettre à jamais une carrière de recherche sur la scène nationale et internationale.

Faire face à la critique

Parmi les compétences additionnelles qu'exige une carrière internationale, il faut faire une toute première place à la capacité de composer avec les critiques les plus acerbes. Ceux qui ont l'habitude des congrès internationaux savent pertinemment qu'à cette échelle, on n'accepte rien de moins que l'excellence. En recherche, comme en toute autre activité humaine, la scène internationale possède son vedettariat et les places libres sont chèrement disputées. On dit que certains congrès scientifiques internationaux ressemblent davantage à des arènes de coqs qu'à des lieux de partage des connaissances. Dans bien des domaines, les vedettes en place s'opposent à la montée des jeunes chercheurs et prennent un malin plaisir à leur faire rater quelques marches d'escalier. Il faut, à leur égard, savoir parfois user de diplomatie et accepter les critiques en toute complaisance.

La publication dans des revues internationales

Outre les congrès, la carrière internationale se déroule essentiellement dans les revues arbitrées de grande réputation. Chaque discipline possède son répertoire de revues importantes et parvenir à y faire publier un article semble être la clé du succès sur la scène internationale. Souvent, les publications précèdent les présentations dans les colloques et c'est à partir des publications que se font les invitations à communiquer les résultats des travaux de recherche. Mais il arrive parfois que le chercheur doive se faire connaître au préalable par ses communications scientifiques avant d'être admissible à certaines revues. Tout dépend de la liste d'attente, certaines grandes revues ayant des articles en réserve pour plus d'une année à l'avance.

CONCLUSION

Nous avons présenté quelques-unes des compétences qui nous paraissent indispensables aux personnels des collèges qui aspirent à faire carrière en recherche. Selon nos hypothèses, ces compétences sont nombreuses et variées.

La recherche locale peut marquer les débuts d'une carrière fructueuse; elle requiert des prédispositions à la recherche et quelques habiletés de base. L'émergence dans le réseau exige une formation au moins minimale à la recherche et une détermination de la part du chercheur à développer ses compétences. Enfin, l'accès à la communauté scientifique internationale dépend d'abord et avant tout de la qualité des travaux produits antérieurement. Le développement des compétences en recherche est une entreprise de longue haleine. Le chercheur débutant fera bien de fixer ses objectifs de carrière et de profiter de tous les moyens à sa disposition pour perfectionner ses connaissances théoriques et pratiques en ce domaine.

Actes du 10e colloque annuel

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Le Château Frontenac
Québec

30, 31 mai et 1er juin 1990

Conférence de clôture

prononcée par

Madame Viviane de LANDSHEERE,
docteur en sciences de l'éducation
et chercheur au Service de pédagogie expérimentale
de l'Université de Liège en Belgique

ENSEIGNEMENT COLLEGIAL ET COMPETENCES MINIMALES

Viviane DE LANDSHEERE
Université de Liège

Dans maints pays, qu'ils soient hautement industrialisés ou moins avantagés, l'enseignement primaire et secondaire est, depuis quelque temps, accusé d'une grave baisse de rendement. Il enverrait aux Universités ou dans les entreprises des diplômés qui ne dominent même plus à suffisance les clés traditionnelles du savoir : lecture, expression écrite, arithmétique élémentaire.

Selon les contextes culturels, les tempéraments nationaux et les usages scolaires, les réactions ont pris des formes diverses; beaucoup vont dans le même sens : un retour aux savoirs de base (Back to basics !) à propos desquels un seuil de compétences minimales doit être franchi pour passer de classe ou obtenir un certificat de fin d'études. ESTABLET parle à ce propos du smig culturel que l'on envisage d'instaurer en France.

Ce mouvement a pris sa forme la plus accusée aux Etats-Unis où un grand nombre d'Etats ont adopté des dispositions légales en ce sens et où l'on compte actuellement plusieurs actions en justice, intentées au nom d'élèves qui s'estiment injustement privés d'un diplôme important pour leur avenir.

Plusieurs questions fondamentales se posent : elles portent aussi bien sur les objectifs de l'éducation secondaire et sur l'évolution de celle-ci que sur la notion de compétences minimales, la place à leur accorder et la possibilité d'en évaluer objectivement la maîtrise sans commettre d'injustice.

L'ENSEIGNEMENT ACCUSE

Avant de présenter quelques-unes des critiques que l'on fait actuellement à l'école, rappelons d'abord que des reproches au moins aussi sévères ont été formulés dans le passé. Généraliser est peut-être dangereux, mais il semblerait que chaque génération estime sa formation plus "sérieuse" que celle de la suivante. "Rien de nouveau sous le soleil", écrit GAUSSEN (1985) : "On a toujours dit que le niveau baissait, que l'école formait des incapables et qu'une réforme radicale s'imposait."

Et certains l'ont si bien dit qu'il semble qu'il n'y ait rien à ajouter. *"Les jeunes gens ne seront jamais comme la jeunesse d'autrefois"* (Inscription babylonienne, plus de 3000 ans avant J.-C.), *"Notre monde a atteint un stade critique"* (Un prêtre égyptien, 2000 ans avant J.-C.), *"Les jeunes d'aujourd'hui aiment le luxe, ils sont mal élevés, méprisent l'autorité, n'ont aucun respect pour leurs aînés et bavardent au lieu de travailler"* (Socrate)."

Et ces constatations se poursuivent au fil des siècles. Les lacunes des élèves sont relevées au XVIIe siècle. GAUSSEN continue : *"L'on vit par expérience que la plupart des enfants sortent présentement des collèges sans entendre le latin"* (Antoine Arnauld, 1612-1694, *Mémoires sur le règlement des études dans les lettres humaines*.) Au XVIIIe siècle, d'Alembert écrit dans son *Encyclopédie* (1753) que le temps consacré à apprendre le latin, une langue morte, *"serait bien mieux employé à apprendre par principes sa propre langue, qu'on ignore toujours au sortir du collège et qu'on ignore au point de la parler très mal."*

De son côté, HOPPER (1975) cité par GAGNE (1982, p. 69), rappelle quelques textes qui s'échelonnent du XVIIe siècle à la première moitié du XXe et qui stigmatisent l'insuffisance des connaissances linguistiques et orthographiques des étudiants terminant leurs études. Déjà en 1689, Audry constatait : *"Il est ordinaire de trouver (des écoliers de rhétorique) qui n'ont aucune connaissance des règles de la langue française, et qui en écrivant pèchent contre l'orthographe dans les points les plus essentiels."* En 1730, RESTAUT déplore que *"Les jeunes gens sortent des collèges aussi ignorans (de leur langue maternelle) que s'ils avoient esté élevez chez des étrangers."*.

La revue *Esprit* a consacré une série d'articles à une recherche similaire de textes anciens (*3*, 5, pp. 4-6, 6, pp. 5-6) prouvant qu'à toutes les époques, la méconnaissance de la langue chez les élèves a ému des observateurs attentifs. En 1762, un mémoire d'une Faculté de Droit proclame qu'*"Un étudiant sortant du collège après huit ans (d'études) n'est pas en état de lire un livre français en compagnie d'honnêtes gens"*. De LAMENAIS, DUMAS fils cités, par l'abbé Vincent (1910) à FAGUET (... 1909), pour nous limiter à l'aube du XXe siècle, la même lamentation se répand sur l'incapacité des étudiants à parler et écrire correctement en français.

Se référant à l'anthologie de rapports de jurys de baccalauréat du XIXe siècle, publiée en 1983 par A. CHERVEL (INRP), ARDITTI (1984) relève les passages suivants :

> "L'on ne peut imaginer le lycéen d'il y a cent vingt ans sans une parfaite connaissance de la langue française et de l'orthographe. Or le diagnostic est accablant. L'ignorance du vocabulaire et de la littérature : *"Les candidats ignorent le titre des principaux ouvrages et la vie [...] de Montesquieu, de Bossuet, de Racine"* (doyen des lettres de Clermont, novembre 1864), *"impuissants à s'exprimer d'une façon claire et cohérente dans leur langue maternelle"* (un doyen de Strasbourg en 1860), sont couramment relevées par les présidents de jury. Mais cela n'est rien comparé aux fautes d'orthographe *"sentes à profusion"* (le doyen des sciences à Besançon, 1860). A travers tout le pays – et la Sorbonne n'est pas épargnée – les appréciations des doyens de faculté attestent l'*"ignorance presque générale de l'orthographe"* (Rennes, 1862). C'est même la cause du rejet de la moitié des candidats au bac**calauréat**."

De l'autre côté de l'Atlantique, le son de cloche est identique.

En 1845 a eu lieu à Boston le premier survey de rendement scolaire systématique utilisant des feuilles d'examen imprimées (il ne s'agissait pas encore de tests au sens contemporain de ce terme, mais de listes de questions relatives aux différentes branches d'enseignement); les consignes également imprimées furent utilisées pour les quelque 500 élèves fréquentant 19 écoles secondaires (*Writing and Grammar Schools*) qui participèrent aux épreuves. Leur âge moyen était de treize ans et demi (TRAVERS, 1983, p. 86 sq.). Les conclusions de la commission d'examen ne diffèrent guère des récriminations des doyens français :

> "... il ne fait pas de doute qu'un grand nombre d'élèves de nos classes les plus avancées, filles et garçons de quatorze à quinze ans, ne peuvent pas écrire de phrases simples, ne sont pas capables d'exprimer leur pensée sur des sujets communs sans l'aide d'un dictionnaire ou d'un maître. Ils ne peuvent écrire sans fautes d'orthographe, de grammaire et de ponctuation. On rougit de honte à la lecture d'une lettre qu'ils vous écrivent. (...) Qu'en est-il alors des centaines et des milliers d'enfants de citoyens moins favorisés qui quittent l'école avant de terminer leurs études ?"

Certes, on ne peut nier qu'un problème existe. Encore faudrait-il le poser correctement. Il est indéniable que le rendement moyen de l'enseignement secondaire baisse dans beaucoup de pays et que nombre d'élèves accusent des carences graves dans les disciplines fondamentales. Mais bien des nuances doivent éclairer ce diagnostic brutal.

Il faut d'abord rappeler que la chute de rendement n'affecte pas les meilleurs élèves; au contraire, ils sont plus forts que jamais. Parmi bien d'autres, les études de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) apportent depuis plus de vingt ans des preuves indiscutables à cet égard.

On doit aussi tenir compte des changements profonds dans les populations scolaires. La tendance générale est de garder la presque totalité de la population d'âge dans l'enseignement secondaire jusqu'à 15-16, voire 18 ans. Il y a vingt-cinq ans à peine, seule une minorité sélectionnée jouissait de ce privilège dans presque tous les pays. Si les jeux olympiques s'ouvraient soudain à quiconque souhaite y participer, sans sélection préalable, personne ne s'étonnerait de voir baisser la moyenne des performances, même si les grands champions restaient égaux à eux-mêmes.

Les apprentissages insatisfaisants sont d'autant plus explicables dans l'enseignement secondaire que, sauf rares exceptions, les méthodes d'enseignement n'ont pas été systématiquement modifiées en fonction des changements de population.

De surcroît, le monde contemporain devient de plus en plus complexe et savant (ne dit-on pas que le capital de connaissances de l'humanité double actuellement en moins de dix ans); or, les modes de vie et les modalités de communication ne sont pas nécessairement favorables à l'acquisition des savoirs et des savoir-faire traditionnels, par les voies traditionnelles : on téléphone plus qu'on ne s'écrit, et, quand finit l'enseignement secondaire, certains jeunes ont consacré autant d'heures à regarder la télévision qu'à travailler pour leurs études.

Le problème éducatif à résoudre est d'autant plus complexe que l'évolution scientifique et technique qui prépare la civilisation du XXIe siècle semble promettre le pouvoir et l'emploi à ceux qui auront pu le mieux développer leurs facultés intellectuelles supérieures : capacité d'analyse, de synthèse, d'évaluation; flexibilité, créativité.

Quelles seront, en pareil contexte, les connaissances minimales nécessaires ? Sans une réflexion générale, semblable question trouvera difficilement une réponse valide.

Apprécier si un élève a assez progressé dans ses apprentissages pour être déclaré capable, habile à tels ou tels égards, pour accéder à des études supérieures ou pour obtenir un diplôme d'études générales ou de qualification professionnelle, est depuis toujours l'une des tâches et des responsabilités courantes des enseignants et des formateurs. Ce jugement passe d'abord, de manière explicite ou implicite, par un point critique : la distinction de la limite entre la compétence et l'incompétence, la maîtrise et la non-maîtrise. En d'autres termes, l'élève a-t-il atteint la compétence minimale ?

Dès lors, comment expliquer que l'*Encyclopedia of Educational Research*, encyclopédie décennale qui, aux Etats-Unis, suit le mouvement de la recherche au plus près, ne compte pas un seul article sur les épreuves de compétences minimales dans son édition de 1970 (EBEL, ed.) alors que, quinze ans après, la littérature sur le sujet devient presque inépuisable ?

Dans l'éducation scolaire, on observe une tension perpétuelle entre deux buts : d'une part, le développement général, physique, intellectuel, affectif, moteur, social de l'individu et, d'autre part, l'acquisition de connaissances, d'habiletés, de techniques : lecture, écriture, calcul, initiation aux diverses branches du savoir.

Accorder la priorité à l'un des deux buts procède en dernière analyse d'un jugement de valeur qui, comme l'histoire le montre, a souvent été tranché de façon différente selon le niveau de la hiérarchie sociale dont relevaient les enfants à éduquer.

Le débat resurgit à propos des compétences minimales que d'aucuns veulent réduire à la maîtrise des seules connaissances et habiletés fonctionnelles nécessaires à la "survie" dans l'environnement physique et social, tandis que d'autres élargissent ce concept jusqu'à la culture générale.

EBEL (*in* AUSTIN et GARBER, 1982) considère, lui aussi, que l'insistance actuelle sur la nécessité de l'effort, d'apprentissages scolaires plus systématiques et plus productifs en savoir et en savoir-faire, procède d'un mouvement historique pendulaire où, en éducation, tantôt l'accomplissement scolaire, tantôt le développement de la personnalité et l'adaptation de l'individu à son environnement, prennent la préséance : enseignement centré sur la matière - enseignement centré sur l'enfant; excellence - égalité; éducation traditionnelle - éducation nouvelle ...

EBEL tente d'expliquer ce phénomène de la façon suivante : *"Pendant les périodes où une nation se sent menacée, l'excellence, l'accomplissement, l'adhésion aux grandes valeurs éternelles tendent à exprimer la volonté du peuple. Quand la menace est passée, la philosophie naturaliste , la "puissance de la vie" prennent le dessus"* (AUSTIN et GARBER, 1982, p. XI). Le dernier exemple de cette fluctuation se trouve dans le mouvement libertaire, égalitaire qui marque la période d'abondance de l'après-deuxième guerre mondiale, culminant dans les années 60, et la réaction actuelle liée à la crise économique qui lui a succédé. L'attention accordée pour le moment aux compétences minimales semble lui être liée.

Le vif intérêt que le monde politique témoigne pour la compétence minimale procède de raisons diverses, voire presque opposées.

Ainsi, pour les uns, il s'agit de savoir si les dépenses consenties pour l'enseignement et la formation conduisent à des résultats tangibles et suffisants à court terme. Moins les effets espérés seront ambitieux, plus il sera facile et justifié de "rationaliser", c'est-à-dire de réduire les dépenses d'éducation.

Si, de surcroît, le contrôle du rendement scolaire est effectué par un pouvoir central, on assiste évidemment à un renforcement de celui-ci.

Pour d'autres, évaluer si tous les élèves maîtrisent des compétences jugées minimales procède du souci de vérifier si l'égalité des chances - aspect particulier de l'égalité des droits civiques - existe réellement dans les faits.

Dans l'hypothèse d'un constat négatif, surtout s'il affecte des populations particulières, des mesures permettant de remédier à cette situation seront revendiquées. Les dépenses éducatives peuvent ainsi être augmentées au nom de la justice sociale et d'une politique à long terme, au lieu de se voir réduites. Bien entendu, cette politique ne sera rentable que si la notion de pédagogie du succès, correspondant au projet éducatif de chacun se substitue à celle de simple égalité des possibilités d'accès aux institutions scolaires.

On arrive ainsi à l'un des points centraux du débat qui nous occupe : jamais le souci de garantir des compétences minimales ne peut correspondre à une fin en soi; l'acquisition de ces compétences doit faire partie intégrante d'un projet éducatif.

LE DANGER DE L'UNIFORMISATION AUTORITAIRE DES COMPETENCES

Exiger de tous la possession des mêmes capacités estimées minimales reposerait sur une hypothèse implicite discutable : tous les membres de la société adhéreraient à certaines valeurs, se traduisant, par exemple, par l'importance accordée à la capacité de lire, d'utiliser l'informatique, de participer à la vie politique, etc. Or cette hypothèse de valeurs largement partagées se révèle en réalité très fragile. Plus le changement social est rapide – et il ne l'a sans doute jamais été autant qu'aujourd'hui – plus les domaines pour lesquels les membres de la société acceptent des idéaux communs se raréfient.

Dans ces conditions, imposer à tous la possession des mêmes compétences paraît en contradiction flagrante avec la réalité sociale.

Plus particulièrement, l'une des erreurs graves pour les individus comme pour la société, que l'on a commise dans nos systèmes scolaires, a consisté à adopter ce que le *Rapport du Collège de France* sur l'enseignement de l'avenir (1985) appelle "la vision moniste de l'intelligence qui porte à hiérarchiser les formes d'accomplissement par rapport à l'une d'entre elles"; il faudrait, au contraire, "multiplier les formes d'excellence culturelle socialement reconnues" (Principe II du *Rapport*).

La conséquence d'une telle vision est clairement dégagée dans le *Rapport du Collège de France* :

> "La pluralité des formes de réussite reconnues, qui libérerait les maîtres de l'obligation de façonner et d'évaluer tous les esprits selon un seul modèle, jointe à la pluralité des pédagogies qui permettrait de valoriser et d'exiger des performances différentes (dans les limites du minimum culturel commun exigible à chaque niveau), pourrait faire de l'école non un lieu d'échec et de stigmatisation pour les plus défavorisés socialement, mais un lieu où tous pourraient et devraient trouver leur façon propre de réussir.
>
> Pour que l'évaluation nécessaire des aptitudes prenne la forme d'un conseil d'orientation plutôt que d'un verdict d'exclusion, il faudrait multiplier les filières socialement équivalentes (par opposition aux carrières hiérarchisées d'aujourd'hui)."

Mais, quels que soient les dangers des contrôles de compétences, quelle que soit la nécessité de lutter contre les "effets de stigmatisation, de condamnation à vie", il existe néanmoins un impérieux besoin, tant pour les individus concernés que pour la société, de faire le point à temps sur les apprentissages réalisés par les élèves : "On ne peut pas repousser toujours le moment de vérité" (Principe III du *Rapport*).

On n'aide pas un jeune en lui accordant une sorte de "droit d'entrée fictif" dans un processus ou une institution d'apprentissage, car on ne peut pas "tricher avec la logique réelle" de celui-ci. En d'autres termes, les prérequis existent bien et, en deçà d'un certain seuil, les chances de réussite sont pratiquement nulles. L'immense difficulté se situe dans la découverte de ce seuil effectif.

Concrètement, l'enseignement secondaire et collégial doit relever des défis très différents selon la conception que l'on se fait des compétences minimales.

DEFINITION DE LA COMPETENCE

Au sens le plus large, la compétence peut se définir comme la connaissance assez approfondie en une matière ou comme une habileté reconnue.

Comme le note BRITELL (1980, p. 23),

*"La compétence diffère de l'excellence tant par son **caractère** que par son **niveau**. Le terme de compétence désigne la capacité d'accomplir une tâche donnée de façon satisfaisante. Elle n'est généralement pas comparative. On est compétent ou on ne l'est pas à propos d'une performance à produire et non par rapport aux prestations d'autrui."*.

L'excellence est à la fois un état d'accomplissement qui approche de l'absolu et un niveau de performance d'ordre supérieur qui n'est le plus souvent atteint que par une petite minorité.

Le caractère absolu de la compétence appelle l'application de mesures critérielles.

Quand, en fonction des résultats d'une évaluation, un élève est estimé compétent, on attend de lui qu'il soit capable d'appliquer pratiquement l'acquis, c'est-à-dire qu'il puisse le transférer à certaines situations de vie réelle ou dans ses études ultérieures.

La compétence éducative peut être définie de la façon la plus générale comme *"le niveau de performance nécessaire aux citoyens pour fonctionner dans la société qui est la leur"* (BRITELL, 1980, p. 24). La notion de compétence minimale varie ou devrait donc varier en fonction des transformations sociales.

Un autre aspect mérite aussi d'être souligné. Les compétences n'ont pas de valeur par elles-mêmes, mais bien comme prédicteurs de performances couronnées de succès dans les activités de la vie présente et future, y compris la capacité d'atteindre des résultats affectifs ou sociaux positifs. Ce succès est atteint soit à l'intérieur de structures de rôle existantes, soit en étant capable de créer de nouveaux rôles pour répondre à de nouvelles conditions sociales (SPADY, 1980, p. 460).

Ainsi conçue, la compétence correspond rarement à une simple application de capacités cognitives, affectives ou psychomotrices isolées. En pratique, plusieurs capacités discrètes sont combinées en des structures adaptées aux contingences de la situation.

En outre, comme l'écrit SPADY (1980, p. 461),

> "Les connaissances, les habiletés et les concepts sont des composantes importantes du succès dans les rôles de la vie, mais ils ne l'assurent pas. Le succès dépend au moins également des attitudes, des valeurs, des attentes, de la motivation, de l'indépendance, de la coopération, de l'endurance, de l'intention des personnes."

Ce n'est pas parce que l'on a acquis certaines habiletés à l'école qu'elles seront bien utilisées dans la vie.

DES COMPETENCES MINIMALES POUR QUOI ?

Cette question peut recevoir deux réponses principales - qui ne s'excluent d'ailleurs pas mutuellement - : ou bien on vise des apprentissages, des études ultérieures, ou bien on recherche ce que BURTON (1978, p. 269) appelle "l'efficacité personnelle", autrement dit, la capacité de résoudre des problèmes de vie.

Les compétences requises pour des apprentissages ultérieurs

Chaque fois qu'un enseignant évalue son élève, de façon plus ou moins formalisée, ne fût-ce qu'à propos d'une leçon précédente, ce n'est pas seulement pour la valeur intrinsèque de l'apprentissage que cette leçon visait, mais c'est aussi pour s'assurer que l'élève est prêt, remplit les conditions nécessaires pour poursuivre. On trouve une formalisation de cette démarche dans la pédagogie de la maîtrise ou dans l'enseignement modulaire où, notamment à l'aide de tests critériels, la qualité de l'apprentissage d'une tâche est vérifiée avant de passer à la suivante.

Dans notre système scolaire actuel, des évaluations beaucoup plus systématiques - qu'elles consistent en un bilan sommatif des évaluations effectuées pendant l'année scolaire, en examens de passage ou les deux combinés - ont encore très souvent lieu au terme de chaque année d'études.

Enfin, l'achèvement d'un cycle d'études voit son évaluation attestée par l'attribution éventuelle d'un certificat ou d'un diplôme.

Les compétences nécessaires à "l'efficacité personnelle"

Certaines habiletés sont indispensables à notre survie, à notre intégration efficace dans l'environnement social, à notre développement personnel. Bien acquises, elles sont nécessaires et suffisantes, alors que dans la catégorie des réquisits à des apprentissages ultérieurs, elles sont nécessaires, mais non suffisantes.

L'évaluation des compétences minimales nécessaires à la résolution des problèmes que pose la vie soulève la délicate question de la validité prédictive.

Pour identifier les compétences minimales nécessaires, il faut connaître les exigences de la vie, voir quelles compétences on doit posséder pour y répondre et enfin fixer le niveau d'acquisition minimum qui permet de dire que ces compétences sont acquises.

Or, *"non seulement les compétences nécessaires dans la vie adulte varient selon les personnes, mais beaucoup d'entre elles seront acquises par l'expérience de rôles adultes particuliers, plutôt que par la fréquentation d'institutions éducatives"* (LEVIN, 1978, p. 312). Comment déterminer les compétences minimales dans ces conditions ?

On peut fixer arbitrairement des niveaux à atteindre dans le domaine cognitif et voir, par exemple, si les élèves y arrivent à la fin de l'enseignement collégial. ***Mais ces standards ont-ils beaucoup de valeur prédictive des compétences adultes ?***

En fait, on peut poser cette question pratiquement à propos de tout l'enseignement et remettre en cause tout le curriculum. Les compétences minimales soulèvent donc bien le problème éducatif tout entier.

Mais n'abandonnons pas immédiatement cette redoutable question, même si elle est loin d'être neuve.

A-t-on jamais pu démontrer de façon irréfutable dans quelle mesure les programmes, les plans d'études suivis préparent efficacement l'élève à faire face aux difficultés qui l'attendent dans la vie ? Traditionnellement, ces programmes ont été qualifiés de formation générale parce que l'on fait l'hypothèse qu'embrasser le plus largement possible les principales branches du savoir et du savoir-faire arme le futur adulte, non seulement de connaissances utiles, mais aussi d'habiletés plus générales (aptitude à la résolution de problèmes, à l'analyse, à la synthèse, etc.) qui, par transfert, l'aideront à s'adapter à un maximum de situations différentes, voire imprévisibles.

A cette formation, on reproche son imprécision, son pari loin d'être toujours justifié par les faits.

Au lieu de relier les compétences minimales aux programmes scolaires généraux (***approche pédagogique***), on peut, à l'opposé, choisir une ***approche pragmatique***, c'est-à-dire s'efforcer de découvrir des tâches précises qu'il faut être capable d'accomplir dans notre société (comprendre un mode d'emploi; savoir lire une carte géographique, ...).

On risque cependant ainsi de réduire l'éducation à quelques tâches banales. *"Sont-ce là les critères par rapport auxquels nous devons juger douze ans de scolarité intensive, si c'est du certificat d'enseignement secondaire qu'il est question ?"* (LEVIN, 1978, p. 313). Un enseignement axé sur des règles et des procédures simples ne pourrait-il pas faire acquérir de telles compétences en quelques mois ?

Enfin, toujours selon LEVIN, reste l'***approche scientifique***. Elle consiste à rechercher les compétences adultes plus larges et à sélectionner des standards de performance sur la base de leur valeur prédictive. Par exemple, pour la compétence à participer activement à la vie politique, on distinguera une série de comportements tels que voter, rechercher de l'information sur les problèmes politiques, participer aux campagnes électorales ...

Va-t-on ainsi pouvoir prédire effectivement le comportement politique ? C'est évidemment douteux. LEVIN (p. 314) rappelle combien il reste difficile d'opérer une sélection professionnelle valide, même pour des fonctions relativement étroites. En se référant à

GHISELLI (1966), il relève que la validité prédictive des tests vocationnels utilisés pour prédire l'efficacité professionnelle se situe généralement en dessous de .30. "*La logique de la méthodologie scientifique est indiscutable, la possibilité de l'appliquer correctement n'existe pas.*" (p. 314).

Levin a sans doute partiellement raison, au même titre que tous ceux qui reprochent à l'école toutes ses faiblesses, mais où se trouve l'alternative réaliste ?

LA COMPETENCE MINIMALE

Dans une conception étroitement scolaire, on en revient à l'exigence du savoir lire, écrire, calculer.

Une autre façon de voir les choses se rattache au concept d'alphabétisation fonctionnelle, concept dont il n'existe pas encore, loin s'en faut, de définition universellement acceptée.

Dans beaucoup de programmes d'évaluation, la compétence minimale est réduite à la capacité de lire et de comprendre les messages d'utilité directe dans la vie courante (modes d'emploi, annonces, informations factuelles contenues dans un journal, consultation d'un annuaire des Téléphones), la capacité d'écrire une lettre simple pour postuler un emploi ou de remplir des formulaires, et de faire des calculs simples (quatre opérations arithmétiques sur des nombres entiers, utilisation de la monnaie, ...).

Il est difficilement concevable d'ainsi réduire les ambitions de la scolarité primaire et, a fortiori, secondaire.

Si l'on définit le fait d'être alphabétisé comme la capacité à "utiliser des habiletés symboliques pour envoyer et recevoir des messages", il est erroné de penser que l'identification mécanique des mots écrits, la capacité de les prononcer et la compréhension des mots isolés correspondent à l'alphabétisation fonctionnelle.

Pour dépasser cette simple "mécanique", il faut que bien d'autres acquisitions, que bien d'autres composantes du curriculum permettent de donner un sens, un contexte à ce qui a été déchiffré.

C'est donc vers une conception plus large, plus "culturelle" de l'alphabétisation fonctionnelle et, plus généralement, des compétences minimales que certains auteurs s'orientent, les contrôles plus simples comme ceux que nous avons évoqués jusqu'à présent ne représentant au mieux que soit des solutions de désespoir, soit des contrôles de première étape.

Par exemple, BROWN (1980, cité par FORBES, 1982, p. 53) comprend dans sa définition :

1. La capacité de lire et d'écrire son nom.
2. La capacité de lire des textes indispensables dans la vie (par exemple, des documents légaux, des informations relatives à la santé et à la sécurité) et de remplir des formulaires.
3. La capacité d'accomplir les tâches de lecture et d'écriture nécessaires pour pratiquer un métier.
4. La capacité de lire (en les comprenant) divers écrits à des fins diverses, et de communiquer par écrit à des fins diverses et pour des destinataires divers.
5. La capacité d'effectuer les opérations arithmétiques fondamentales et de trouver les sources d'information, par exemple, dans les bibliothèques.
6. La capacité d'utiliser et de défendre ses droits de citoyen.
7. La maîtrise des processus fondamentaux de la lecture, de l'écriture, de la résolution de problèmes, du calcul, de l'expression orale, de l'écoute; la maîtrise d'un noyau de connaissances en sciences et en lettres; la maîtrise des techniques fondamentales de l'étude permettant de poursuivre un projet personnel dans la société existante.

Cette conception déjà bien plus riche des compétences minimales est dépassée par une conception beaucoup plus noble encore, qui relève de la troisième catégorie que nous distinguons.

L'alphabétisation fonctionnelle se définit alors par la capacité d'utiliser le langage dans toutes ses formes pour augmenter la connaissance, clarifier la pensée, enrichir l'imagination et guider le jugement.

Et cet emploi cultivé du langage doit aussi être celui des connaissances et des autres habiletés acquises.

On en arrive ainsi à poser que les compétences minimales doivent coïncider avec le minimum d'éducation complète - intellectuelle, affective, physique, sociale - que l'enseignement doit aider tous ceux qui le fréquentent à acquérir.

Au niveau individuel, l'une des missions de l'éducation est d'aider chacun à faire la découverte progressive de ce qu'il désire, de ce à quoi il peut prétendre, de ce qui lui est dû (cf. BOUDON et BOURRICAUD, 1982, p. 35).

Dans cette perspective, on peut compter sur une conscientisation minimale parmi les compétences que l'éducation a pour mission d'aider à acquérir, ce qui nous éloigne bien des simples habiletés de base traditionnelles.

Une telle éducation doit nécessairement être ouverte, car le droit à la satisfaction des besoins sociaux implique le droit d'individualiser la façon de les satisfaire. Il y a, en effet, bien des manières de répondre au besoin de reconnaissance, d'expression personnelle, de changement ... De plus, les réactions individuelles sont loin d'être parfaitement rationnelles : tel préférera limiter, de façon outrancière, la satisfaction d'un besoin comme celui de la nourriture, pour mieux satisfaire sa soif de savoir ou de valorisation par des objets de luxe.

"Les besoins sociaux ne sont ni objectifs, ni artificiels" (ils ont une certaine réalité). *"En fait, ils correspondent à des habitudes progressivement construites et légitimées par référence à des idéaux (...). Si, dans les sociétés occidentales, la liberté et l'égalité constituent des critères qui distinguent les relations sociales "bonnes" de celles qui ne le sont pas, on considérera comme un besoin (...) la réalisation de situations répondant à ces critères"* (BOUDON et BOURRICAUD,1982, p. 37).

Il est certain que si l'on épouse cette façon de voir, les objectifs de l'éducation fondamentale prennent des dimensions cognitives et affectives très larges, qui dépassent de loin la capacité de lire, d'écrire et de calculer correctement, dont l'importance, cependant, reste indéniable.

Les besoins des individus et de la société dictent à l'école les objectifs à poursuivre; certains de ceux-ci, considérés comme prioritaires et fondamentaux, correspondent aux compétences minimales requises ou souhaitées.

Les enseignants et, plus généralement, les responsables de l'éducation ne se mettent pas aisément d'accord sur les objectifs, même quand il ne s'agit que d'une seule branche. Les parents peuvent voir les choses encore autrement et les élèves bien plus encore ...

Que faire quand élèves et enseignants divergent gravement sur les objectifs à poursuivre ? Comment concilier le respect des besoins ressentis par les élèves à un moment donné et la nécessité de les préparer à faire face à des problèmes qui ne se poseront à eux que bien plus tard et dont ils ne perçoivent encore ni l'importance, ni l'intérêt ?

La réponse ne peut se trouver que dans un dialogue de grande qualité entre les membres de la communauté éducative permettant d'élaborer un projet original ou d'adhérer à un projet existant. Un tel dialogue n'est pas fréquent ...

De plus, COSTE *et al.* (1984, p. 16) relèvent avec raison qu'il n'y a pas toujours de rapport étroit entre les demandes et la définition des objectifs.

"Ces derniers peuvent être définis pour aider à la cristallisation de besoins latents, voire à la création de besoins nouveaux ou en prévision d'une demande non encore manifeste, mais probable. Il se peut surtout que les objectifs éducatifs débordent - ou négligent la demande initiale des apprenants. Ainsi, dans un système d'éducation donné, l'apprentissage d'une langue étrangère peut ne pas avoir d'objectif propre, mais ne prendre sens que par rapport aux finalités d'ensemble du projet éducatif. Le contact avec la langue étrangère doit, par exemple, permettre à l'apprenant de développer des attitudes d'ouverture à l'égard de cultures autres que la sienne ou bien encore, de mieux prendre conscience, contrastivement, du fonctionnement de sa langue maternelle. Il se peut aussi, comme c'est le cas pour les besoins, que les objectifs explicites en dissimulent d'autres que l'on ne précise pas, mais qui sont parfois décisifs : comme de former une conscience nationale ou de renforcer l'idéologie dominante ou de favoriser indirectement une certaine sélection sociale."

Bref, une parfaite linéarité entre les besoins ressentis à un moment donné, les objectifs et les compétences minimales est illusoire, tant pour des raisons éducatives que socio-politiques.

CONCLUSION

Le problème des compétences minimales est assurément l'un des plus fascinants qui soient dans tout système d'éducation ou de formation. Par quelque bout qu'on s'y attaque, les difficultés théoriques et pratiques surgissent sans tarder.

La difficulté théorique réside notamment dans l'intrication des composantes philosophique et scientifique, qui s'entremêlent souvent, à l'insu même des praticiens, des décideurs et des chercheurs. La difficulté pratique naît de la contradiction entre le souhait d'ignorer, d'évacuer la question, et son inéluctabilité. Les formes décisionnelles varient, mais arrive toujours le moment de distinguer la compétence de l'incompétence, de certifier un savoir ou un savoir-faire.

Nier l'existence du problème correspond à une dérobade, une échappatoire. Vouloir le résoudre par quelques règlements étroits, par quelques évaluations simplistes à partir desquelles on tire des conclusions parfois lourdes de conséquences pour l'avenir des individus équivaut à une sorte de violation des droits de l'homme.

Qu'on le souhaite ou non, l'évaluation de la compétence minimale continuera sous une forme ou sous une autre. Même si l'on décide de ne plus faire répéter de classe dans l'enseignement élémentaire, voire dans le secondaire, il faudra néanmoins dire à partir de quel seuil un élève a besoin d'une aide particulière, ou a éventuellement raison de modifier l'orientation de ses études, si on lui en laisse le loisir.

Dans l'hypothèse d'un Etat qui, poursuivant dans le refus de sélection déjà pratiqué dans le primaire et le secondaire, autoriserait un accès totalement libre aux études supérieures, il faudrait bien qu'alors intervienne au moins la certification d'une compétence minimale, pour ceux qui vont tenir en main le sort des autres. Sinon, n'importe qui se proclamerait médecin ou ingénieur, tout simplement pour avoir séjourné plus ou moins longtemps dans une institution spécialisée qui ne lui aurait demandé aucun compte.

Ceci reste de la fiction. Les procédures d'évaluation sont plus ou moins arbitraires, incontrôlées, mais elles existent; ou bien elles jouent un rôle positif, constructif, ou bien elles sont destructrices.

Le problème auquel le monde de l'éducation est confronté est avant tout celui d'une société, d'une culture en crise. Plus que jamais sans doute, il est nécessaire d'établir si l'école accomplit correctement sa mission et de voir comment elle pourrait mieux le faire.

A mesure que l'on approfondit la question, l'utilité d'une évaluation *indicative et non décisive* des compétences minimales se confirme. Tant pour l'élève que pour ses éducateurs, faire périodiquement le point, aussi rigoureusement que possible, sur l'état d'avancement des apprentissages est important.

A cette fin, maîtres et élèves devraient pouvoir disposer d'instruments d'évaluation centrés sur les objectifs, aussi bien construits que possibles et d'un degré de finesse variable. Ces instruments seraient préparés, soit par les enseignants eux-mêmes - éventuellement aidés par des spécialistes -, soit par des services techniques.

Quelles que soient les réticences, les faiblesses, les imperfections, les failles théoriques dénoncées, il n'en reste pas moins que, chaque jour, des compétences minimales sont évaluées dans les écoles; chaque année, la progression dans les études est autorisée, encouragée, ou interdite, déconseillée; chaque année encore, des certificats de compétences sont délivrés ou non, des diplômes sont décernés ou refusés.

La décision cruciale est prise par des éducateurs qui, dans leur très grande majorité, jugent en leur âme et conscience. Toutefois, ils ne tranchent pas en se référant à un même code, en fonction des mêmes critères, ce dont on peut se réjouir, en raison même des caractéristiques particulières de chaque apprenant et de son environnement. Mais cette volonté d'assurer l'équité par l'inégalité des traitements et des critères porte aussi en elle la menace d'injustice envers les individus et de nuisance envers la société.

C'est pourquoi le diagnostic qui aboutit à la conclusion de réussite ou d'échec en matière de compétences minimales doit absolument être émis après une réflexion aussi mûre et aussi fondée que possible.

BIBLIOGRAPHIE

ARDITTI, C., Les nouveaux cancres, Le Monde, 23 octobre 1984, p. 13.

AUSTIN, G.R. et GARBER, H., eds., The Rise and Fall of National Test Scores, New York, Academic Press, 1982.

BOUDON, R. et BOURRICAUD, P., Dictionnaire critique de la sociologie, Paris, PU.F. 1982.

BRITELL, J.K., Competence and Excellence: The search for an Egalitarian Standard, The Demand for a Universal guarantee, in R.M. Jaeger, et C.T. Tittle, eds, 1980, p. 23-39.

BURTON, N.W. Societal Standards, Journal of Educational Measurement, 1978, 15, 4, 263-271.

COSTE, D. et al. Un niveau seuil. Projet langues vivanges, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Paris, Matier, 1976.

FORBES, R.H. Functional Literacy and Writing: Some cautions about Interpretation, in R.G. Austin, et H.. Garder, eds. 1982, p. 51-82.

GAGNE, G. Enseignement et "qualité de la langue" au Québec, Le Français moderne, 1982.

GAUSSEN, F. Rien de nouveau sous le soleil, Le Monde, dossiers et documents, numéro spécial, no 126, octobre 1985, p. 16.

GHISELLI, E. The Validity of Occupational Aptitude Tests, New York, Wiley, 1966.

LEVIN, H.M. Educational Performance Standards: Image or substance Journal of Educational measurement, 1978, 15, 4, 309-319.

PROST, A. Les lycéens et leurs études au seuil du XXIe siècle. Rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles, Paris, Ministère de l'Education nationale, 1983.

SPADY, W.G., The concept and Implications of Competency - Based Education, in R.M. Jawger et C.K. Tittle, eds, Minimum Competency Achievement, Testing,Berkeley, California,1980, p. 459-468.

TRAVERS, R. How Research has Changend American Schools, Kalamazoo, Mich. Mythes Press, 1983.